UNIVERSITE NANCY 2
UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME

La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question

Thèse
Présentée et soutenue publiquement le 13 décembre 2010
en vue de l'obtention du
Doctorat en Sociologie
par **Yannick MARCYAN**

Directeur de Thèse :
Monsieur José Rose, Professeur de Sociologie, Université de Provence

Membres du Jury :
Madame Catherine Agulhon, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, habilitée à diriger des recherches, Université de Paris V René Descartes
Monsieur Raymond Bourdoncle, Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle Lille3
Mme Fabienne Maillard, Professeur de sociologie, Université de Picardie Jules Vernes
Monsieur Joseph Romano, Maître de Conférences en Sociologie, habilité à diriger des recherches, Université Nancy2

UNIVERSITE NANCY 2
UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME

La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question

Thèse
Présentée et soutenue publiquement le 13 décembre 2010
en vue de l'obtention du
Doctorat en Sociologie
par **Yannick MARCYAN**

Directeur de Thèse :

Monsieur José Rose, Professeur de Sociologie, Université de Provence

Membres du Jury :

Madame Catherine Agulhon, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, habilitée à diriger des recherches, Université de Paris V René Descartes

Monsieur Raymond Bourdoncle, Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle Lille3

Mme Fabienne Maillard, Professeur de sociologie, Université de Picardie Jules Vernes

Monsieur Joseph Romano, Maître de Conférences en Sociologie, habilité à diriger des recherches, Université Nancy2

L’Université Nancy 2 n’entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l’auteur.

Que veuillent bien trouver ici l'expression de ma gratitude,

José Rose, pour avoir accepté de diriger cette thèse et pour son soutien.

Les membres du Jury, Catherine Agulhon, Pierre Bourdoncle, Fabienne Maillard et Joseph Romano.

Les membres du Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi, et plus particulièrement (pour leur soutien et amitié) : Christophe, Nicolas, Hervé, Emilie, Xavier, Andréana, Virginie, Rachid, et JP.

Céline, mes enfants (Valentin et Raphael que j'aime plus que tout au monde), ma mère, mon frère et Agnès.

…à mon père, qui n'est plus là…

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 11

CHAPITRE 1. 27

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES UNIVERSITAIRES ET RAPPROCHEMENT UNIVERSITE-ENTREPRISE 27

I. Approche historique du mouvement de professionnalisation des études universitaires : les facteurs d'évolution des acceptions et des formes concrètes de la professionnalisation 30

1. La diversification des études universitaires et le développement des cursus et diplômes professionnalisés 31

2. Des facteurs d'ordres économique et politique ayant eu un impact sur le développement et l'évolution de la professionnalisation des études 45

3. Un marché du travail défavorable aux jeunes et la naissance d'une conception nouvelle de la professionnalisation 56

II. Enjeux et formes concrètes de la professionnalisation dans le champ de l'enseignement supérieur : éléments de définition et balises théoriques 88

1. Professionnalisation et stratégie des acteurs économiques 93

2. La professionnalisation des étudiants 102

3. Professionnalisation de la formation à l'activité et professionnalisation des formations initiales 122

4. La professionnalisation : un processus structuré par une diversité d'acteurs 134

CHAPITRE 2. 157

UN NOUVEL ORDONNANCEMENT INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL POUR UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DE LA FORMATION ? 157

I. Mutation progressive de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel du modèle de régulation des universités : des objectifs affichés à la réalité 160

1. Les fondements institutionnels et organisationnels du système universitaire français : système de régulation centralisé et influence des disciplines 161

2. Le contexte de la décentralisation des politiques publiques et la naissance de la politique contractuelle à l'université. 168

II. La construction de l'offre de formation professionnalisée : les enjeux de la gouvernance à l'Université 200

1 Sur les notions de « régulation » et de « gouvernance » 201

2. Vers une réforme du modèle de gouvernance à l'Université : vers une régulation multi-niveaux et multipartites ? 205

CHAPITRE 3. 229

PROFESSIONNALISATION, GOUVERNANCE ET ESPACE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 229

I. L'Emergence d'une politique européenne d'enseignement supérieur 235

1. Naissance de la communauté européenne 235

2. Les attributions de l'Union Européenne en matière d'éducation : une politique européenne d'enseignement supérieur en construction ? 238

3. Le processus de Bologne : la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur 249

4. Le processus de Lisbonne : naissance d'une politique européenne d'enseignement supérieur ? 258

5. Les recommandations de la Commission Européenne 285

II. Les instruments d'application de la politique européenne d'enseignement supérieur 286

1. La méthode ouverte de coordination : un instrument de supervision ? 288

2. Assurance qualité et évaluation : instrument de gouvernance ? 296

3. Quelles influences européennes sur le système universitaire français ? 305

CHAPITRE 4. 311

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES, GOUVERNANCE ET EUROPEEANISATION DE L'ARCHITECTURE DES FORMATIONS : LE CAS DE L'UNIVERSITE NANCY 2 311

I. L'offre de formations à l'Université Nancy2 : Diplômes professionnalisés et mise en place de LMD 314

1. L'Université Nancy 2 : données de cadrage 316

2. L'offre de formation à Nancy2 : nature et évolution 327

II. Le processus concret de construction des Licences et Masters professionnels 365

1. La conception et la construction de la professionnalisation des diplômes en question : problématique, méthodologie et données de cadrage 368

2. Mise en place de LMD et réception de la professionnalisation des études à l'Université Nancy2 398

3. La construction des diplômes professionnalisés 408

4. Conceptions de la professionnalisation des études et définition du contenu des formations 423

CONCLUSION GENERALE 451

BIBLIOGRAPHIE 461

TABLES DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ENCADRES 475

TABLE DES MATIERES 483

INTRODUCTION GENERALE

Cette thèse se propose d'étudier sous un angle singulier la construction, les enjeux et les effets révélés de la professionnalisation des diplômes à l'Université. L'originalité du travail tient en la tentative de mettre en lien deux éléments forts des récentes réformes touchant le système universitaire français : la professionnalisation des diplômes d'une part, et l'émergence progressive des débats et mesures concrètes liés à la « gouvernance » dans le domaine de la construction et gestion de l'offre de formation universitaire d'autre part. Il s'agit de discuter de l'imbrication possible des enjeux et des effets de la professionnalisation des études à ceux de la gouvernance universitaire, et plus particulièrement aux modalités régissant la construction et la gestion de l'offre de diplôme au sein des établissements.

Ce questionnement est né du constat fait ces dernières années d'un certain regain d'intérêt, voire renouveau, des réflexions, propositions politiques et réformes qui concernent la professionnalisation des études[1]. Au-delà de ce nouvel attrait, la période récente concourt à un relatif élargissement des objectifs politiques liés à la professionnalisation ; lesquels dépassent la seule question de l'insertion professionnelle des jeunes et du rapport Formation-Emploi, pour investir le domaine des formes et modalités d'organisation et de gestion des études, ou celui plus général du décloisonnement des universités et de leur ouverture sur l'extérieur. Les rapports de Patrick Hetzel[2] et de François Goulard[3] ont contribué à relancer ce débat en mettant tout particulièrement l'accent sur la mise en actes de mesures visant « un passage plus progressif de l'Université à l'emploi et à accroître l'employabilité des jeunes diplômés »[4]. Les deux rapports recommandent le développement des relations partenariales entre universités et entreprises, afin notamment que ces dernières puissent « s'impliquer pleinement aux côtés des universités pour la construction des diplômes professionnels mais aussi pour professionnaliser les diplômes plus généralistes ». Il est envisagé

[1] Maillard D. et Veneau P., 2006, *La professionnalisation des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux initiatives locales*, Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5, p. 75-90.

[2] Hetzel P., 2006, *De l'université à l'emploi,* rapport au Premier Ministre.

[3] Goulard F., 2007, *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et proposition,* Rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

[4] Hetzel P., 2006, idem.

d'« amplifier l'ouverture vers le monde professionnel (…) pour remplir des missions précises liées à la professionnalisation des cursus universitaires »[5] ; soit d'inciter les établissements à « établir des contrats avec les entreprises afin que ces dernières puissent mettre à la disposition des universités, selon des modalités à convenir, des collaborateurs dont le rôle serait aussi de permettre d'intervenir dans les cursus des étudiants afin de contribuer activement à leur professionnalisation »[6]. La nouveauté tient moins à l'idée de favoriser un meilleur ajustement entre formations et emplois[7], qu'au fait que la professionnalisation des études tend à se généraliser à l'ensemble des filières et diplômés universitaires. « La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail »[8]. C'est également le constat fait par Richard Wittorski. Selon lui, « nous assistons aujourd'hui (et c'est ici que se situe la nouveauté) à un mouvement de généralisation de la professionnalisation de la formation dans lequel la norme devient la visée professionnalisante de l'offre de formation (à l'image de la mission confiée par les derniers textes à l'université française) »[9].

Si l'un des enjeux politique est bien d'améliorer l'accès à l'emploi des diplômés, la professionnalisation est aussi rattachée à d'autres enjeux. Parmi ceux-ci on trouve la mise en acte d'une véritable politique d'établissement en matière de formation (autonomie et responsabilité des établissements), la construction d'universités décloisonnées et plus attentives aux sollicitations externes, la participation plus grande des partenaires extérieurs (et plus singulièrement des professionnels) à l'élaboration, la gestion et l'organisation des études, en encore l'application de systèmes d'évaluation de la « qualité »[10] des formations (au regard notamment de leur efficience externe, c'est-à-dire

[5] Hetzel P., 2006, *De l'université à l'emploi,* rapport au Premier Ministre.

[6] Hetzel P., 2006, idem.

[7] Tanguy L (Coord.)., 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, Paris.

[8] Hetzel P., 2006, idem.

[9] Wittorski R., 2008, « *Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés »*, in Formation-Emploi, n°101, pp105-117.

[10] L'ENQA (Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) a vu le jour en 2000. Elle diffuse des informations, expériences et bonnes pratiques dans le domaine de l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur vers des agences européennes d'assurance qualité, les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur. Sur le fond, la qualité de l'offre de formations dépend surtout de *« la capacité [de l'établissement] à formaliser, en termes de savoirs et de compétences, les finalités propres à chaque formation »* ainsi que *« les liens opérés entre ces finalités et les choix pédagogiques retenus (méthodes d'enseignements, progressions), d'une part, les modalités d'évaluation*

du point de vue de l'insertion professionnelle des diplômés). Ces aspects particuliers interrogent la professionnalisation des études universitaires comme vecteur de transformation de ce que je qualifierai dans cette thèse la « gouvernance des formations ». Celle-ci concerne l'ensemble des modalités d'ordres institutionnel, organisationnel et opérationnel par lesquelles s'élaborent, se mettent en œuvre, se gèrent et se financent les formations universitaires, dans le cadre de processus de concertation, ou partenariats, entre les différentes parties prenantes. La gouvernance des formations renvoie à l'idée selon laquelle la construction et à la régulation[11] de l'offre de formation relèvent de processus de concertation multipartites et multi-niveaux. Les décisions et orientations relatives à la construction et régulation des formations seraient ici le fruit d'une coordination impliquant tous les acteurs concernés : l'Etat, l'établissement et ses composantes, les acteurs professionnels ou encore les collectivités territoriales. Pour Maurice Baslé[12], la notion de gouvernance serait issue d'une volonté venant de l'Etat central de gouverner d'une façon de plus en plus concertée en offrant aux structures locales davantage d'autonomie et de responsabilité dans l'exercice de leurs missions. La gouvernance est perçue ici comme « une façon pour l'Etat d'associer des partenaires privés et un effort pour dégager un consensus ou obtenir le consentement ou l'assentiment nécessaires à l'exécution d'un programme dans une enceinte où de nombreux intérêts divergents entrent en jeu ». Elle désigne « un processus d'organisation du débat démocratique, un processus d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions pour atteindre des buts propres discutés et définis collectivement dans des environnements fragmentés et incertains, ou encore une interaction rendue nécessaire par le fait qu'aucun acteur, public ou privé, ne dispose des connaissances et des moyens nécessaires pour s'attaquer seul aux problèmes ». L'auteur qualifie alors la gouvernance dans une acception générique comme « une interaction complexe des actions privées et des actions des gouvernements et une structure socio-politique qui émerge comme le résultat commun ou le produit des efforts d'intervention interactifs de l'ensemble des acteurs

des étudiants, d'autre part». Cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle de licence, « Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 2 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

[11] La régulation peut être ici définie comme *« l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnel ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives grâces à différents arrangements institutionnels ».* Maroy C., 2005, « *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »*, Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

[12] Baslé, M., 2000, *« Evaluation des politiques publiques et gouvernance à différents niveaux de gouvernement »*, Cahiers Economiques de Bretagne, n°2/2000.

impliqués ». Rapporté à l'espace particulier des universités, et plus spécifiquement des processus de régulation de l'offre de formation universitaire, parler de « gouvernance des formations » désigne alors un mode de régulation, non plus structuré autour d'une relation bilatérale entre les universités et le pouvoir tutélaire, mais qui s'appuierait sur un mode de gestion multipartite impliquant les acteurs locaux concernés (en particulier les acteurs professionnels et les collectivités territoriales). On peut alors se demander si la professionnalisation des formations, qui demande que le contenu et les modalités d'organisation des études soient élaborés en réponse à une demande sociale[13], (au moyen de la construction de partenariats entre acteurs universitaires et acteurs professionnels), pourrait constituer un vecteur favorisant l'entrée et l'installation d'une nouvelle gouvernance des formations. Appréhendée ainsi, la professionnalisation des formations demande une relative autonomie de l'établissement vis-à-vis de sa tutelle, soit une capacité à contracter librement avec des partenaires extérieurs dans le cadre de projets de formation. Elle demande, au niveau local, une participation de ces partenaires extérieurs (dont spécifiquement les professionnels) aux décisions relatives au développement de l'offre de formation.

La recherche menée a ainsi pour intention de savoir, dans le contexte particulier de la construction d'un système européen d'enseignement supérieur, dans quelle mesure l'incitation politique à la professionnalisation constitue ou non (au-delà de la question de l'amélioration de l'accès à l'emploi des jeunes) un vecteur favorisant une modification des rapports entre l'Etat et l'établissement, entre l'établissement, ses composantes et ses partenaires extérieurs ? Dans quelle mesure la professionnalisation des études apparaît-t-elle comme un élément favorable à l'application de modalités nouvelles de construction, de contrôle et de gestion de l'offre de formation ? Plusieurs recherches déjà réalisées[14] ont permis de définir un "modèle traditionnel" de construction et régulation de l'offre de formation universitaire. Elles serviront de point d'ancrage en vue d'évaluer l'émergence possible d'une nouvelle gouvernance des formations, ou de soulever les possibles transformations en cours.

---

[13] Agulhon C., 2007, *« La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, n°54, pp. 11-27

[14] Friedberg, E. et Musselin, C. 1989, *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.

Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

Kletz F. et Pallez F., 2001, « *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

Plusieurs axes de recherche seront développés afin de répondre à la problématique qui structure ce travail, mais aussi plus globalement en vue d'apporter une contribution aux débats contemporains portant sur la professionnalisation des formations supérieures. Celle-ci fait en effet l'objet de nombreux travaux, principalement depuis la fin des années quatre-vingt-dix. « La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales »[15]. La notion même de professionnalisation, rattachée au champ de l'université fait débat sur sa signification. « Définition de la professionnalisation à partir de la finalité d'insertion, refus d'assimiler professionnalisation et spécialisation, rejet d'une approche strictement adéquationniste, insistance sur la spécificité et l'ampleur des moyens à mettre en œuvre pour professionnaliser les formations supérieures, tous les ingrédients du débat sont déjà là »[16]. Existe-t-il des formes multiples de professionnalisation des études et sur quels fondements théoriques et dispositifs pratiques s'appuient-elles ? Comment se construit-elle au sein des universités ? Cette dernière question sera privilégiée dans cette thèse, puisque c'est par le processus de construction de l'offre de formation professionnalisée que pourront être mis au jour le poids du cadre institutionnel et procédural dans l'habilitation des diplômes, ainsi que le rôle joué par les différentes catégories d'acteurs impliqués (Etat, établissement, composantes universitaires, organisations professionnelles diverses, entreprises, collectivités territoriales) et les éléments qu'ils mobilisent en vue d'orienter le contenu et les modalités d'organisation des études.

Répondre à ces questions demande de considérer la construction politique de la professionnalisation en France, son évolution historique et les facteurs d'ordres économique et sociologique qui lui donnent forme. Cette démarche permet de révéler sur une longue période (du début des années soixante dix aux années deux mille) les déterminants et les effets concrets du mouvement de professionnalisation des études sur la structure globale de l'offre de formation universitaire. Aussi, elle permet de

[15] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, Les chemins de la formation vers l'emploi, 1ère biennale formation-emploi-travail, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

[16] Rose J., 2008, idem.

comprendre l'évolution de la conception et des formes de la professionnalisation des études. Partant des enseignements de cette approche historique et politique, et mobilisant un certain nombre de travaux en sociologie comme en sciences de l'éducation, il s'agira de définir ce qu'il faut entendre par « professionnalisation des formations », et de déterminer ses formes concrètes. Cette thèse tentera de démontrer par ailleurs que pour comprendre le renouveau en France des questions relatives à la professionnalisation des études, et l'imbrication progressive de cette orientation politique aux domaines touchant à la gouvernance universitaire, il importe de considérer les recommandations portées récemment par l'Union Européenne en la matière. En d'autres termes, il est avancé l'idée selon laquelle l'apparition relativement récente d'une politique européenne d'enseignement supérieur a influé sur les orientations portées au niveau national.

Cette thèse entend donc apporter sa contribution au débat sur la professionnalisation des études, par une réflexion personnelle qui mobilisera la littérature produite dans le domaine de la sociologie, des sciences de l'éducation et de l'économie. Le travail s'appuiera également sur une étude des productions législatives, textes de lois et recommandations portés aux niveaux national et européen. Enfin, cette contribution passe par la restitution des résultats d'une étude monographique, menée entre 2005 et 2007 au sein de l'Université Nancy2, qui s'est attachée à analyser les processus de construction de deux récents diplômes professionnalisés que sont la licence professionnelle et le master professionnel, ceci dans le cadre de la mise en place de l'architecture européenne des diplômes (LMD).

Quatre chapitres constitueront la trame de ce travail de thèse.

Le chapitre 1 montrera que la formulation d'incitations gouvernementales et la mise en place de réformes en faveur de la professionnalisation des études universitaires ne datent pas d'aujourd'hui. La professionnalisation relève d'une longue histoire et elle s'ancre dans des contextes économiques et sociaux particuliers qui lui donnent corps.

La première partie tentera ainsi de démontrer que la professionnalisation des études a pris des conceptions et des formes variables dans le temps, en raison de facteurs à la fois exogènes et endogènes au domaine de l'éducation (facteurs d'ordres démographique, socio-économique ou politique). Je me positionnerai par conséquent dans une approche historique en situant et analysant les différentes étapes de la construction et de la diffusion du mouvement de professionnalisation des études, ainsi qu'en situant

l'évolution relative des formes et enjeux qui s'y rattachent. La démarche empruntée ne sera bien évidemment pas celle d'un historien qui viserait à l'exhaustivité, mais bien celle d'un sociologue qui souhaite mettre au jour certains éléments explicatifs aidant à mieux appréhender son objet de recherche. Parmi ces éléments figure en particulier l'appropriation de la problématique de la professionnalisation par les pouvoirs public, du début des années soixante-dix, jusqu'à aujourd'hui. Si les enjeux politiques ont tendance à évoluer, c'est la conception même de la professionnalisation au sein des universités qui évolue avec eux. Par ailleurs, celle-ci se développe et se modifie en lien avec deux autres facteurs essentiels. Le premier d'ordre socio-économique est lié à la dégradation des conditions d'emploi et à la hausse du chômage des jeunes ; contexte particulier qui succédera à celui dit des « trente glorieuses »[17]. Ce contexte conduira à faire de la notion d'« employabilité » un référent important orientant les processus de professionnalisation des études vers une relative diversification de leur forme d'existence concrète au sein des établissements. Le second facteur, interne au fonctionnement des établissements universitaires, tient en ce que les sociologues de l'éducation nomment la massification de l'enseignement supérieur. « L'un des phénomènes majeurs de ces quarante dernières années est l'accroissement considérable du nombre d'étudiants, qui est lié lui-même à l'évolution du rôle de l'Université »[18]. L'entrée en masse à l'Université des « nouveaux étudiants »[19] a entrainé un mouvement de diversification des cursus de formation, assis essentiellement sur le développement de diplômes professionnalisés. Parallèlement, le travail mené permettra d'analyser, à l'échelle du pays, la progression des diplômes professionnalisés au sein des établissements universitaires, tout en apportant un cadrage statistique nécessaire sur l'enseignement supérieur et l'Université, ou encore sur l'insertion professionnelle des diplômés.

La seconde partie aura pour intention de définir ce qu'il faut entendre par « professionnalisation ». En dépit du fait que la notion fasse l'objet de recherches de plus en plus nombreuses dans le champ de la sociologie, comme des sciences de l'éducation, elle n'en demeure pas moins difficile à appréhender d'un point de vue conceptuel[20].

[17] Fourastié J., 1979, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, 1979. Jean Fourastié, Paris, Fayard, 1979, 300 p.

[18] Erlich V., 1997, *« Les étudiants dans une société en mutation »*, *Cahiers de l'Urmis*, N°2-3, juin.

[19] Erlich V., 1998, *« Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation* », Paris, Armand Colin.

[20] Bourdoncle R ., 2000, *« Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs »*, Evolution du métier d'enseignant et une nouvelle régulation de l'éducation, Recherche et Formation, n°35, pp 117-132.

D'une manière générale, « le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (professionnalisation-profession), l'accompagnement de la flexibilité du travail (professionnalisation-efficacité du travail) et le processus de fabrication d'un professionnel par la formation (professionnalisation-formation) »[21]. Ce sera ce dernier sens qu'il sera ici question d'appréhender. Là encore, il ne s'agira pas de dresser un inventaire exhaustif des théories et définitions de la professionnalisation, mais bien d'apporter un certain nombre de balises théoriques permettant de cerner le concept dans le cadre d'analyse ici présenté, et de révéler les enjeux qui s'y rattachent. Je m'attacherai tout particulièrement à démontrer que la professionnalisation des études a d'abord la particularité d'être structurée par une diversité d'acteurs, aux conceptions, intentions et attentes multiples. Un passage par la littérature en sociologie des professions et les approches plus récentes en sociologie du travail et de l'emploi, aidera à appréhender la notion sous le prisme des objectifs et stratégies développés par les acteurs professionnels (professions, organisations professionnelles diverses, entreprises, etc.)[22]. Pour les étudiants, la professionnalisation des études a pour enjeu principal l'acquisition d'une « professionnalité »[23]. Elle participe à leur « socialisation professionnelle »[24]. Ces aspects sont censés favoriser leur entrée dans l'emploi. Enfin pour les structures de formation, et l'Université, la professionnalisation des études renvoie, certes à l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle des jeunes, mais pas seulement. Entendue comme dispositif particulier favorisant l'articulation du contenu et des modalités d'organisation des formations à un espace d'activité plus ou moins ciblé par le diplôme, la construction de la

[21] Wittorski R., 2007, *« La professionnalisation »*, note de synthèse.

[22] La professionnalisation des études apparaît dans ce cadre d'analyse comme un processus dont les enjeux touchent à la « socialisation professionnelle des individus », l'acquisition d'une « professionnalité », l'acculturation à un certain nombre de normes comportementales, codes et réglementation liés à la structure économique. Le processus participe encore à la production d'une main d'œuvre opérationnelle, à la régulation et au contrôle des modalités d'accès à l'activité ou encore à la reconnaissance sociale de cette activité.

[23] La professionnalité « *est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel ».* Wittorski R., 2007, « *La professionnalisation »*, note de synthèse.

[24] La socialisation professionnelle peut être comprise comme « *intériorisation d'un sous-monde institutionnel spécialisé et d'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail ».* Dubar C., 1990, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A Colin, 278p.

professionnalisation est également liée à des enjeux internes à l'établissement (son attractivité, la position des ses composantes, la valorisation des disciplines, etc.). Par ailleurs, ses formes d'existence au sein des établissements sont multiples. Cette diversité pourrait être liée tant au degré de spécialisation des études (secteur, domaine d'activité, profession, emploi, etc.), qu'a la consistance des partenariats entre acteurs universitaires, acteurs professionnels et collectivités territoriales. A l'instar des travaux menés notamment par Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard[25] ou encore Maïten Bel[26], je poserai donc un certain nombre de balises conceptuelles et théoriques permettant d'interroger les formes de coordinations d'acteurs au principe de la construction de la professionnalisation des formations.

Le chapitre 2, traitera de l'édification et de l'évolution de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel dans lequel s'inscrivent les processus de construction des diplômes, et plus particulièrement la professionnalisation des formations.

La première partie présentera les grandes lignes de l'édification du système universitaire français, en pointant les mutations de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel, les modifications apportées et les enjeux de ces transformations. Je tenterai de montrer l'existence d'une volonté des pouvoirs publics d'accorder à l'établissement universitaire davantage d'autonomie de fonctionnement (notamment dans le domaine de la politique pédagogique et de la construction et gestion de l'offre de formation). Les lois d'orientation dite Edgar Faure du 12 novembre 1968[27] et Savary du 26 janvier 1984[28] dressent un certain nombre de soubassements législatifs et réglementaires. Celles-ci voulaient favoriser une plus grande ouverture des universités sur le monde extérieur, relier plus explicitement leurs missions à la politique de l'emploi et offrir plus de liberté et de responsabilité à l'établissement. La mise en place progressive, au cours des années quatre-vingt, puis quatre-vingt-dix, d'outils et de procédures contractuelles[29] entre établissements universitaires constituera un tournant capital correspondant à un

[25] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, « *Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »*, Relief 5, Céreq.

[26] Bel M., 2007, *« Formation et territoire : des approches renouvelées »*, Formation-Emploi, Céreq, 97.

[27] *« Loi d'orientation de l'enseignement supérieur »*, Loi n°68-978 du 12 novembre 1968.

[28] Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

[29] Circulaire du 7 septembre 1994 qui instaure le contrat le contrat quadriennal de développement des universités.

remaniement progressif des modes d'intervention de l'administration centrale et de ses liens avec les universités[30]. La période voit également la construction de procédures nouvelles d'évaluation des établissements universitaires, notamment par la création récente du CNE, autorité administrative indépendante qui aura pour mission d'évaluer l'ensemble des universités[31]. Je tenterai de montrer en quoi, par ces réformes, l'Etat a eu pour intention de modifier son mode de pilotage, tout en conservant la responsabilité première et l'entière détermination des axes de développement fixant l'orientation des "politiques d'établissement", dans les domaines de la recherche et de la formation. Au delà d'une volonté de modifier les liens entre les établissements et l'administration centrale, ces réformes semblaient vouloir inciter à une plus grande mobilisation des acteurs locaux dans la construction et la gestion de l'offre de formation. Qu'en est-il ? Pour répondre à cette question, je mobiliserai les travaux portant sur les processus de construction de l'offre de formation, et questionnant, de façon parallèle, les relations entre l'établissement et sa tutelle, ainsi que le rôle joué par les composantes internes à l'université et les partenaires extérieurs dans la construction de l'offre de formation, et plus particulièrement des diplômes professionnalisés[32]. La question centrale à de travail sera la suivante : la professionnalisation des études favorise-t-elle l'affirmation d'une politique d'établissement et la participation active des acteurs locaux (entreprises et collectivités territoriales) à la construction et à la gestion de l'offre de formation ?

La seconde partie posera l'idée selon laquelle la professionnalisation des études pourrait constituer un vecteur favorable à l'instauration progressive d'une nouvelle gouvernance des formations, multi-niveaux et multipartites. Après avoir défini les notions de « régulation », de « gouvernance » et « gouvernance des formations », je présenterai les dernières recommandations et réformes afférents à l'autonomie et la responsabilité des

---

[30] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises***,** Sciences sociales et sociétés, Paris, PUF.

[31] Depuis 2006, le Comité National d'Evaluation fait parti de l'agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (AERES), qui au côté du CNE, regroupe le comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP).

[32] Friedberg E. et Musselin C., 1993, *L'Etat face aux universités*, Paris, Anthropos.

Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, « *L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelle »*, Revue Économique Publique, n°16.

universités, et discuterai, à l'intérieur de ces réformes, du rôle tenu par la professionnalisation des études en tant que vecteur favorisant le changement. Bien que la loi relative aux libertés et responsabilités des universités[33] (LRU) ait été votée et mise en application après la recherche empirique menée dans le cadre de cette thèse, parler de cette réforme m'a semblé inévitable, pour plusieurs raisons. D'abord, afin de montrer une certaine continuité de la politique menée par le ministère depuis le milieu des années quatre-vingt ; continuité qui va dans le sens d'un transfert progressif d'un certain nombre de compétences au niveau de l'établissement, accompagné de la mise en œuvre d'un système de contrôle et d'évaluation. Ensuite, parce que la loi inscrit l'insertion professionnelle des étudiants comme l'une des missions essentielles de l'université, et par la même occasion la professionnalisation des études comme l'outil premier de cette mission.

Le chapitre 3 aura pour intention d'inscrire l'analyse des évolutions du modèle français de régulation du système universitaire, ainsi que la forte incitation politique à la professionnalisation des études, dans le cadre plus large de l'Europe. J'essaierai de montrer que l'Union Européenne a joué un rôle dans l'évolution des idées et des orientations politiques menées en France et afférentes à la professionnalisation des études et sa gouvernance.

La première partie analysera les différentes étapes du processus de construction européenne, et au travers de ce construit, l'élaboration progressive d'une politique européenne d'enseignement supérieur. Je mobiliserai dans ce travail un corpus assez important de textes européens (texte législatif, réglementaire ou propositions) afin de révéler la nature des orientations portées par la commission européenne en matière d'éducation, et plus particulièrement celles touchant au système universitaire, à son organisation, ses enseignements et ses modalités de régulation[34]. Les accords de Bologne[35] de 1999, et la mise en place d'une stratégie politique en matière d'éducation,

[33] *Loi relative aux libertés et responsabilités des universités*, publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007.

[34] La réflexion s'appuiera sur les documents produits pas la commission européenne, mais également sur ceux provenant d'autres structures (l'European Round Table, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique, la Banque mondiale, etc.) ayant participé aux débats et discussions touchant à la mise en acte d'une politique européenne en matière d'enseignement supérieur.

[35] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, *« L'espace européen d'enseignement supérieur »*, déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

actée lors du conseil européen de Lisbonne[36] de 2000, constituent les deux évènements majeurs montrant une ingérence progressive de l'Europe dans la régulation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Les chantiers politiques impulsés au niveau européen, qui concernent l'édification d'un cadre européen des certifications, le rapprochement Université-Entreprise, ou encore la construction de principes de « bonne gouvernance »[37] des structures seront analysés et rapportés au cas français.

La seconde partie traitera plus spécialement des instruments d'application de la politique européenne d'enseignement supérieur, et des outils favorisant la mise en acte des recommandations élaborées au niveau européen. La « méthode ouverte de coordination »[38], instaurée lors du conseil de Lisbonne et la mise en place d'un système d'évaluation et de contrôle des « bonnes pratiques »[39] laissent à penser que l'Union européenne marque aujourd'hui de son influence les politiques nationales, au moyen de ce que Laurent Thévenot nomme le « gouvernement par les normes »[40], ou encore de ce que Cussó considère comme un ensemble de dispositifs techniques permettant de « gouverner l'éducation par la mesure »[41].

Le chapitre 4 présentera les résultats issus d'investigations réalisées au sein de l'Université Nancy2. Le travail monographique mené avait pour objet le processus de construction des licences professionnelles[42] et masters professionnels au sein de

---

[36] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

[37] Selon l'Union européenne, *« la notion de gouvernance désigne les règles, les processus et les comportements qui influent sur l'exercice des pouvoirs au niveau européen, particulièrement du point de vue de l'ouverture, de la participation, de la responsabilité, de l'efficacité et de la cohérence »*. CE., 2001, Gouvernance européenne : un livre blanc, COM (2001) 428 Final, 25 juillet. La gouvernance des systèmes universitaires suppose en fait la redéfinition des rapports entre les différents niveaux de décision que sont : le niveau européen (Union européenne) ; le niveau national (les gouvernements des Etats membres en charge de la recherche et de l'enseignement supérieur) ; et le niveau local constitué d'acteurs divers (les universités, les régions, ainsi que les milieux professionnels).

[38] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

[39] « *La méthode ouverte de coordination : un processus en cours* », Note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin 2000.

[40] Thévenot L., 1997, *« Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information »*, in Conein B et Thévenot L (Dir), *Cognition et information en société,* Paris, EHESS, série pratiques n°8, pp 205-242.

[41] Cussó R., 2005, *« Gouverner l'éducation par la mesure »*, Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoir, *Pouvoirs et mesure en éducation*, sous la direction d'Annie Vinokur, Hors série n° 1, juin.

[42] L'analyse des processus de construction des licences professionnelles sera ici privilégiée. « Le dispositif de la licence professionnelle apparaît révélateur d'un changement dans le mode relationnel qui se développe entre l'université et les professions. Il participe au rapprochement entre le système éducatif et le système productif dans un mouvement conjoint qui traduit un co-investissement des deux catégories de partenaires pour un ajustement constant de la formation aux évolutions des métiers et à la demande

l'établissement, dans le contexte particulier de la mise en place de la réforme LMD[43]. Plusieurs questions ont constituées la trame de ce travail : Avons-nous à faire à une représentation et un modèle dominant de la professionnalisation ? Y a-t-il une tendance prononcée, sur ces dernières années au développement des diplômes professionnalisés au sein de l'établissement ? La mise en place de LMD a-t-elle eu un impact sur l'offre de formation et favorisé la professionnalisation des études ? Dans quelle mesure, la professionnalisation s'inscrit-elle comme élément stratégique de développement des différentes filières de formation à l'université ? L'étude voulait par ailleurs mettre au jour les multiples acteurs et facteurs intervenant dans la construction des diplômes professionnalisés. Quels sont les acteurs moteurs et les éléments déterminants de son développement ? Quelle est le rôle de l'Etat et des politiques publiques dans sa construction ? Quel est le poids des rapports institutionnels internes à l'université (rapports entre les différentes composantes, filières et diplômes) dans la construction des diplômes professionnalisés ? Y a-t-il une stratégie de développement de l'offre de formation menée et régulée au niveau de l'établissement ? Peut-on parler de politique d'établissement en la matière ? Quel rôle tiennent les structures économiques dans ce construit ? L'investigation visait à tester l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre des licences et masters professionnels au sein de l'établissement, pouvait apparaître comme un vecteur facilitant la mise en acte d'une nouvelle gouvernance des études telle que définie dans cette thèse. L'initiative permet aussi d'analyser les formes de partenariats (ou systèmes de coopération) qui interviennent dans l'élaboration des diplômes et leur habilitation, en interrogeant la position et le rôle des différents acteurs impliqués (Etat, Etablissement, UFR et IUT, enseignants, organisations professionnelles, entreprises, et collectivités territoriales).

La première partie présentera une analyse statistique de la morphologie de l'offre de formation de l'université Nancy2 sur la période 2000-2010. L'étude mobilisera principalement les données produites par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et ceux de l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'Université Nancy2. Il s'agira d'analyser la dynamique d'évolution de l'offre des

---

sociale ». Simbille J., *2002, « La licence professionnelle : un nouveau mode de relation entre l'Université et le monde économique pour une offre de formation adaptée à la demande sociale »*, Laboratoire d'études et de recherche appliquées en sciences sociales, Université Paul Sébastien, Toulouse.

[43] La mise en place du LMD (Licence, Master, Doctorat), Rapport remis à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, Juin 2005.

diplômes dans les différentes filières de l'université, sous le prisme de la professionnalisation des études, en prenant en considération la mise en place en 2005-2006 de la réforme LMD. L'approche conduira à un travail de comparaison entre l'offre des diplômes, avant, et après la construction du modèle 3-5-8.

La seconde partie mobilisera les résultats d'une enquête par entretiens réalisée en 2006 et portant sur six filières[44] d'enseignement au sein de l'établissement ; filières réparties dans deux UFR (Lettres, langues et sciences humaines ; UFR Droit, économie et gestion) et au sein de l'IUT Nancy-Charlemagne. Chaque filière a fait d'abord l'objet d'une analyse historique et d'une étude statistique mettant au jour les grandes tendances de son évolution (offre de diplôme, effectifs, diplômés et devenir professionnel des étudiants)[45]. Des entretiens semi-directifs[46] ont été réalisés auprès de plusieurs catégories d'acteurs : les responsables d'UFR, IUT et de départements, les responsables de filières et de diplômes, les porteurs de projets de création des licences et masters professionnels, les enseignants impliqués dans le processus d'habilitation des diplômes, le président de l'Université et certains membres du Conseil d'Administration (CA) et du Conseil des Etudes (CEVU) et enfin le président de l'Association des Directeurs d'IUT (ADIUT)[47]. L'objectif de l'enquête était de révéler les déterminants et enjeux présents dans le processus de construction des diplômes, d'analyser les représentations et positions des différentes catégories d'acteurs inscrits de près ou de loin dans le processus d'habilitation des diplômes. Si ces entretiens ont constitué un matériau empirique essentiel à l'étude de

[44] Gestion des Entreprises et de Administrations (GEA), Informations et Communication, Techniques de Commercialisation, Administration Economique et Sociale (AES), Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Psychologie.

[45] Un travail de cadrage statistique pour chaque filière a été réalisé (offre de diplômes, étudiants inscrits, diplômes délivrés, insertion professionnelle des étudiants, etc.). Il mobilise les données statistiques produites par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les rapports d'évaluation réalisés par le CNU, ainsi que les données statistiques produites dans le cadre des projets d'habilitation ou de réhabilitation des diplômes. L'étude utilise également les données statistiques construites en interne par l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'université Nancy 2.

[46] Les entretiens ont été réalisés dans les locaux de l'établissement (principalement dans l'espace de travail des personnes interviewées). Une grille d'entretien commune a servi de trame, celle-ci abordait plusieurs thématiques : représentation et réception de la professionnalisation des études ; construction des diplômes professionnalisés (acteurs et déterminants), les rapports entre université et partenaires extérieurs, contenu et organisation des études et la mise en place de LMD.

[47] Le point de vue et la position des partenaires professionnels n'ont pas fait l'objet d'entretiens. Il s'agit là, d'une limite bien réelle, puisque le discours de professionnels aurait permis d'apporter des éléments d'analyse complémentaires aux positions et intentions affichées dans le cadre des dossiers d'habilitation. Pour autant les entretiens réalisés avec les acteurs universitaires renseignent sur les liens qu'ils entretiennent avec les professionnels, sur les positions et idées défendues par ces derniers, sur leur rôle dans le construit des diplômes (définition des enseignements et modalités d'organisation des études).

la construction de la professionnalisation à Nancy2, ceux-ci ont été complétés par d'autres données empiriques non moins importantes. L'analyse des dossiers d'habilitation a permis d'étudier pour chaque diplôme (Licence professionnelle et master professionnel) le contenu et les modalités d'organisation des études. En complément de l'étude des dossiers d'habilitation, la procédure de validation de projet par le CEVU et le CA a été également prise en compte, afin de mesurer le rôle de l'établissement dans le processus d'habilitation. Plus largement, la position et le rôle de l'établissement dans la gestion interne de l'offre de formation, la professionnalisation des études et les liens entre l'université et les acteurs professionnels, ont été étudié au regard des différents contrats quadriennaux et rapports d'évaluation.

CHAPITRE 1.

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES UNIVERSITAIRES ET RAPPROCHEMENT UNIVERSITE-ENTREPRISE

Ces trente dernières années, des changements significatifs ont touché les universités françaises. Ces évolutions concernent en premier lieu la carte des formations, par l'apparition de nouveaux cursus et diplômes. Plus largement, on observe une modification des modalités d'apprentissage, notamment par le développement de l'alternance. Les liens entre les universités et les acteurs économiques se sont resserrés, les premières faisant de la préparation des étudiants à l'entrée dans l'emploi une priorité par la construction de diplômes ou cursus professionnalisés, de dispositifs variés devant davantage répondre aux attentes du marché du travail et des recruteurs.

Pour comprendre le processus progressif de professionnalisation des études, les éléments déterminants de sa mise en œuvre, ainsi que ses effets sur la structure et l'organisation générale des établissements universitaires, un retour historique est nécessaire. La professionnalisation a pris des formes concrètes variables dans le temps en raison de facteurs divers : démographiques, socio-économiques, politiques, etc. Elle est donc la résultante de facteurs à la fois internes et externes au champ de l'éducation, ainsi qu'elle devenue en quelques années un enjeu politique fort, comme en démontre son développement sous l'impulsion d'une politique publique volontariste en la matière. Sa matérialisation au sein des universités interroge plus largement l'évolution tendancielle des dispositifs et objectifs servant la convergence des liens entre formation et emploi, ou le passage d'une adéquation étroite entre formation et emploi, à une multiplicité de formes éducatives, structurées autour de champs de compétences plus ou moins ciblés (au regard d'un métier ou d'une praxis professionnelle, d'un domaine, ou encore d'un secteur d'activité).

Dans une la partie de ce chapitre, je me positionnerai par conséquent dans une approche historique de la professionnalisation afin de pointer et d'analyser les différents facteurs ayant impulsé et structuré un mouvement progressif de professionnalisation des formations sous des formes variables.

Dans la seconde partie de ce chapitre, je tenterai de définir le concept de professionnalisation et de mettre au jour un certain nombre de balises théoriques qui serviront à l'analyse de l'objet ici traité.

I. Approche historique du mouvement de professionnalisation des études universitaires : les facteurs d'évolution des acceptions et des formes concrètes de la professionnalisation

Je montrerai ici que, dans la première phase de son développement, le mouvement de professionnalisation des formations émerge dans un contexte socio-économique particulier que caractérise la période dite des « trente glorieuses ». Durant cette période, le développement des cycles courts et professionnalisés est intimement lié à la hausse sans précédent des effectifs étudiants (et dans le même temps d'une diversification de la population estudiantine) d'une part, et à la mise en œuvre d'une politique « adéquationniste » d'autre part. C'est une approche étroite et mécanique de la relation Formation-Emploi qui se structure, et par là-même occasion, une conception restreinte de la professionnalisation des études.

Par la suite, la crise économique qui s'installe, puis s'intensifie à compter du milieu des années soixante-dix, constituera une période charnière, instaurant une seconde phase de développement du mouvement de professionnalisation. Le contexte économique favorable des « trente Glorieuses » laisse place à une période de crise économique, caractérisée par une stagnation de l'emploi, une dégradation progressive des conditions d'accès à l'emploi, ainsi qu'une hausse, puis stabilisation d'un chômage de masse. Ce contexte entrainera une évolution des formes concrètes de la professionnalisation des études, soit le passage d'une conception relativement restreinte à une acception élargie et multiple de la professionnalisation. A un niveau politique, la thématique de la professionnalisation sera plus systématiquement reliée à une autre thématique, celle des modalités de gestion des formations, voire plus largement de gouvernance des universités.

1. La diversification des études universitaires et le développement des cursus et diplômes professionnalisés

Les trente années qui ont suivi la seconde guerre mondiale caractérisent une période de forte croissance économique. Ces « trente glorieuses »[48] sont nommées ainsi en raison d'abord de l'exceptionnelle croissance du volume d'emplois qui s'accompagne d'un taux de chômage extrêmement bas[49]. La période se démarque également par une forte demande en main d'œuvre qualifiée et un phénomène de hausse des niveaux de qualification à l'embauche. La réponse structurelle à ce besoin de main d'œuvre s'est traduite par une politique éducative volontariste en faveur de la scolarisation de masse et de la hausse des niveaux de certification. L'augmentation généralisée des niveaux de diplôme s'est structurée en deux temps : massification de l'enseignement secondaire d'abord, et massification de l'enseignement supérieur ensuite, par effet de vase communicant. Pour l'université, un premier pic de progression des effectifs étudiants a eu lieu à compter des années quatre-vingt sous l'impulsion de l'Etat. « La détermination de l'action publique a été symbolisée par l'objectif lancé en 1984 consistant à mener d'ici la fin du siècle 80 % d'une génération au niveau bac. La force de l'engagement est attestée par le fait que cet objectif a été inscrit en 1989 dans la loi d'orientation de l'ensemble du système éducatif, sans qu'une quelconque opposition ne se manifeste au Parlement. Elle visait à combler un certain nombre de retards de la France en matière de scolarisation secondaire et supérieure : en 1980, 20 % des actifs seulement étaient détenteurs d'un baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur et la moitié de la population active n'avait pas dépassé le certificat d'études primaires »[50]. Les effectifs étudiants connaissent une brusque augmentation à partir de 1987, conduisant les universités dans la voie de la massification, sous l'effet de la situation sociale et économique (chômage, course à la qualification...) et des discours politiques (80 % d'une classe d'âge au niveau bac, priorité à l'élévation du niveau de la formation dans la concurrence mondiale...). L'ouverture rapide de l'accès à l'enseignement supérieur a entrainé une diversification de l'offre de formation, avec notamment le développement de cursus professionnels courts –

[48] Fourastié J., 1979, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 1979, 300 p.

[49] Entre 1950 et 1973 le taux de chômage en France tourne autour de 1,8% et le taux de croissance annuel moyen est de 5,05%.

[50] Verdier E., 1997, *« En France les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ? »*, CEDEFOP n°10, *Formation professionnelle*, janvier-avril.

ces derniers assurant une formation technique adaptée aux besoins de l'économie et dans un temps limité.

1.1 Retour historique sur une politique d'éducation tournée vers la hausse des niveaux de formation

Selon Valérie Erlich, « L'un des phénomènes majeurs de ces quarante dernières années est l'accroissement considérable du nombre d'étudiants, qui est lié lui-même à l'évolution du rôle de l'Université »[51].

L'enseignement supérieur en France a connu une très forte expansion quantitative à partir du début des années 1960 jusqu'à la fin des années 1990, pour connaître une relative stabilisation de ses effectifs au cours de la période récente. En 1960 le système d'enseignement supérieur comptait 309 700 étudiants. Ils sont 850 600 en 1970, 1 181 100 en 1980, pour atteindre 1 717 100 en 1990[52]. Cette croissance n'a pas été spécifique à la France puisque la plupart des pays européens a été concernée par le phénomène dans des proportions variables, ce qui a provoqué de profondes transformations de l'organisation des systèmes universitaires. Pour la France, la "demande" des familles, liée aux perspectives d'accès à l'emploi des étudiants, ainsi qu'à la politique éducative menée à compter du début des années soixante, ont joué un rôle moteur dans l'explosion des taux de scolarisation. « Le choix politique d'élévation des qualifications de la population implique un développement et une adaptation de l'appareil éducatif, y compris l'enseignement supérieur. De fait, jusqu'au milieu des années quatre vingt dix, croissance de la population et surtout augmentation du pourcentage de jeunes ayant obtenu le baccalauréat expliquent la forte augmentation des effectifs du supérieur »[53].

La « massification du système éducatif », qui caractérise ce phénomène de hausse importante des effectifs en études du milieu des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt dix, a été assez largement structurée par une politique publique d'éducation résolument tournée vers l'objectif de hausse généralisée des niveaux de formation.

---

[51] Erlich V., 1997, *« Les étudiants dans une société en mutation »*, *Cahiers de l'Urmis*, N°2-3, juin.

[52] Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DEP.

[53] Bel M., 2004, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité. Le cas de l'ouverture des licences professionnelles »,* Quatrièmes journées de la proximité, Marseille.

Entre les années soixante et les années quatre-vingt-dix, le mouvement a opéré en trois étapes majeures.

1.1.1. Les années soixante-dix et la création du collège unique

A compter du début des années soixante-dix, la poursuite massive des études après l'école primaire a été la première étape de la scolarisation de masse. Ce phénomène a conduit à la création du collège unique[54]. La période, caractérisée par une forte croissance économique et une volonté politique de répondre aux besoins de qualification qu'impose l'industrialisation de l'espace productif, voit la création d'un premier cycle secondaire unique au sortir de l'école primaire, avec pour objectif l'allongement de la scolarisation obligatoire à seize ans. Dans la même dynamique d'expansion de la scolarisation, de nouveaux diplômes de l'enseignement professionnel secondaire sont créés : le Brevet d'Etude Professionnelle (BEP) et le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)[55]. Le mouvement investira par la suite l'enseignement supérieur sous l'effet d'une injonction à la hausse des niveaux de formation.

Fabienne Maillard explique que, « depuis 1948, les diplômes professionnels de l'Éducation nationale, qui vont aujourd'hui du CAP au BTS, sont créés à l'initiative de l'État et d'instances paritaires : les CPC. Ces instances quadripartites, qui rassemblent des représentants des pouvoirs publics, des acteurs mandatés par les organisations patronales comme par les organisations syndicales ainsi que des personnes qualifiées (le quatrième collège, dans lequel sont représentés les syndicats enseignants, les chambres de commerce et d'industrie et les chambres de métiers, et les fédérations de parents d'élèves), élaborent, rénovent et suppriment les diplômes. Imposée à tous les ministères certificateurs par la loi du 17 janvier 2002, cette organisation fondée sur 'le dialogue social' est jugée la plus à même de répondre aux besoins des milieux professionnels »[56]. Pour autant, Fabienne Maillard montre que dans le cadre des CPC, ce sont surtout les représentants du ministère qui dominent et influent sur le processus de construction des diplômes.

---

[54] En 1975 sous le président Giscard d'Estaing, au nom de la justice sociale, le ministre Haby réunit les collèges d'enseignement général (CEG) et les CES dans un collège unique et le système aura 3 étages successifs : l'école - le collège - le lycée.

[55] Ces diplômes seront élaborés sur la base d'un partenariat entre acteurs de l'éducation et professionnels au un niveau national.

[56] Maillard F., 2008, *« La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale »*, acte du colloque, *Ce que l'école fait aux individus*, CENS et CREN, Octobre.

1.1.2. 1985-1995 : 80 % au niveau bac

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite Jospin, instaure la généralisation de la scolarisation jusqu'au terme du second cycle, fixe comme objectif de conduire 80 % de la classe d'âge au niveau du baccalauréat, et concrétise une nouvelle hausse du niveau d'éducation. (Le nombre de bacheliers passe de moins de 30 % d'une classe d'âge en 1985 à plus de 62 % en 1995, pour stagner plus ou moins depuis lors).

Comme ce fut le cas dans le cadre des collèges, le soutien à la politique de hausse des qualifications au niveau du baccalauréat se fera au moyen de la création d'un nouveau diplôme à vocation professionnelle. Le baccalauréat professionnel est alors créé au côté du baccalauréat technologique[57]. Le diplôme répondra, tout à la fois, aux impératifs de gestion des effectifs d'élèves accédant au lycée, et à la demande en main d'œuvre qualifiée des milieux professionnels. « L'histoire du baccalauréat professionnel a commencé en 1983-1984 par une discussion au sein de la CPC (Commission professionnelle consultative) et par un rapport d'un organisme patronal, l'UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie) ; ce rapport réclamait instamment un développement quantitatif et qualitatif des compétences et qualifications professionnelles au niveau éducatif français IV par un nouveau diplôme : le baccalauréat professionnel. Cette demande constituait une réaction à la diminution du nombre de jeunes quittant le système éducatif après avoir passé le baccalauréat technologique (ces derniers étant de plus en plus nombreux à s'engager dans des études supérieures) »[58]. Dans des modalités de gestion équivalentes à celle des BEP et CAP, le baccalauréat professionnel sera régulé à l'échelle nationale au moyen des Commissions Professionnelles Consultatives, organe de gestion de la formation professionnelle initiale.

1.1.3. L'université de masse et le développement des cursus professionnels courts

La conséquence de la loi d'orientation de 1989 sur l'enseignement supérieur a été quasi immédiate. Une part importante des bacheliers a poursuivi leurs études, intégré l'enseignement supérieur, et plus particulièrement les universités. Les poursuites d'études au sein des cursus universitaires ont été d'autant plus nombreuses que l'accès à

[57] Le nombre de baccalauréats professionnels est en 2009 de 80, contre 5 en 1986. Du point de vue des effectifs, le nombre d'élèves préparant un baccalauréat professionnel est passé sur la même période de 1 228 à plus de 100 000. *« Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme »*, Net.doc n°57 du Céreq, septembre 2009

[58] Gebdron B., *« Le baccalauréat professionnel français : espace de transition plurielle pour les Jeunes »*, Revue Formation Professionnelle n° 36, pp 36-50.

l'Université y est libre. Entre 1980 et 1990, le nombre d'inscrits au sein des universités françaises passe de 1,17 million à 1,71 soit une augmentation de 46% en 10 ans. Devant les difficultés relatives à l'intégration de nouveaux étudiants aux profils diversifiés, l'Université a par ailleurs diversifié son offre de formation. Le déploiement de formations professionnelles courtes a permis l'absorption des nouveaux flux entrants, tout en apportant une réponse aux transformations des systèmes d'emploi et au développement massif des emplois de cadres et professions intermédiaires.

1.2. Hausse et diversification de la population estudiantine en chiffres

1.2.1. La hausse des étudiants d'université

En France, durant une longue période, le nombre d'étudiants est resté minime. En 1899, l'enseignement supérieur comptait seulement 29 000 étudiants, 41 000 en 1909, 45 000 en 1919, 73 000 en 1929, 50 000 en 1939, pour atteindre un effectif de 136 000 étudiants en 1949. Une importante hausse de la population estudiantine s'observe à partir de 1960 jusqu'en 1970, période au cours de laquelle le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur a quasiment triplé, passant de 309 700 en 1960 à 850 600 en 1970 (soit une progression annuelle moyenne de 17,5%). Au sein des universités, leur nombre passe de 214 700 en 1960 à 637 000 en 1970 (hors IUT et IUFM), soit une progression très légèrement supérieure à celle observée pour l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur.

Au cours de la décennie suivante, entre 1970 et 1980, la croissance des effectifs étudiants inscrits dans un cursus d'enseignement supérieur se poursuit, malgré un léger ralentissement, pour atteindre 1 181 100 étudiants en 1980 (+38,8% en 10 ans ; soit un taux de croissance annuel moyen de 3,9%). L'essoufflement constaté est plus marqué encore pour ce qui concerne l'Université, dont l'indicateur sur la même période enregistre un taux de progression de 26,2% (soit en moyenne une hausse de 2,6% annuelle et un effectif de 804 400 étudiants).

Entre 1980 et 1990, pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur, la progression des effectifs continue au rythme moyen de 4,5% par an, soit à une cadence sensiblement supérieure à la période antérieure. 1 717 100 étudiants sont inscrits dans un cursus d'enseignement supérieur en 1990. L'université (hors IUT et IUFM) voit quant à elle son effectif passer la barre symbolique du million : 1 085 600 étudiants et un taux d'évolution de 3,5% annuel entre 1980 et 1990.

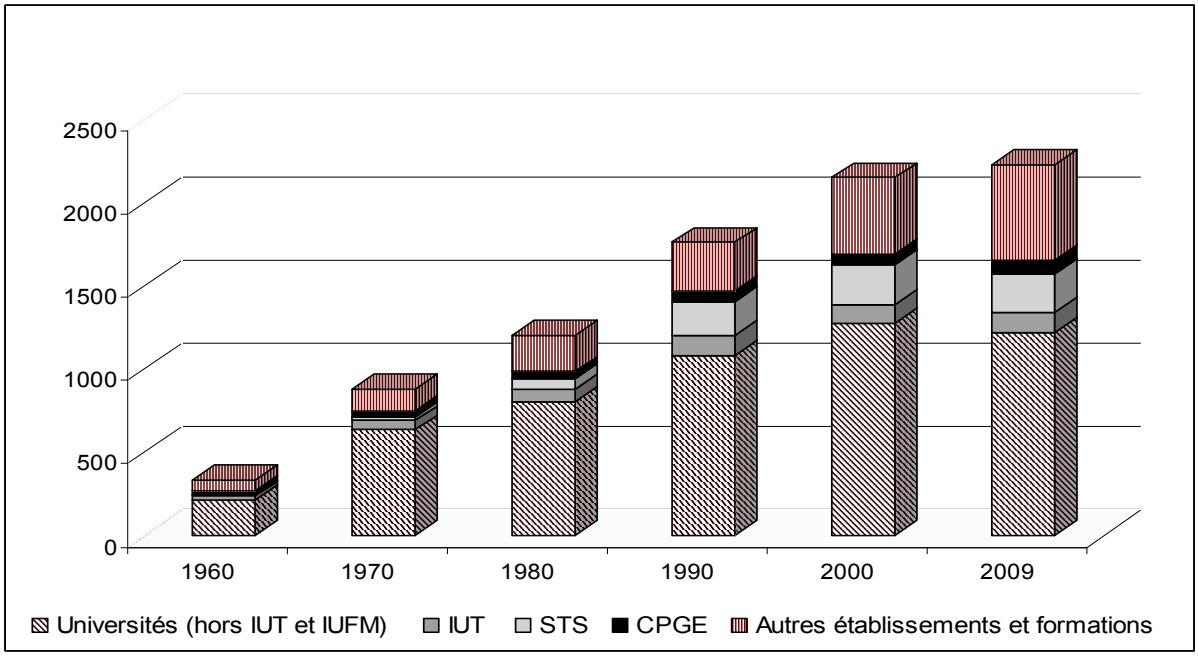
Le taux de progression diminue encore entre 1990 et 2000 (2,6% annuel pour l'ensemble de l'enseignement supérieur et 1,8% annuel pour l'Université), puis les effectifs ont légèrement tendance à baisser entre 2000 et 2009.

Tableau 1 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur

	1960	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2009**
Universités (hors IUT et IUFM)	214,7	637,0	804,4	1 085,6	1 277,5	1 223,7
IUT	24,2	53,7	74,3	119,2	113,7	118,1
STS	8	26,8	67,9	199,3	234,2	234,2
CPGE	21	32,6	40,1	64,4	70,3	80,0
Autres établissements et formations	66	130	215	293,4	454,3	575,7
Ensemble	**309,7**	**850,6**	**1181,1**	**1717,1**	**2256,2**	**2 231,7**

Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

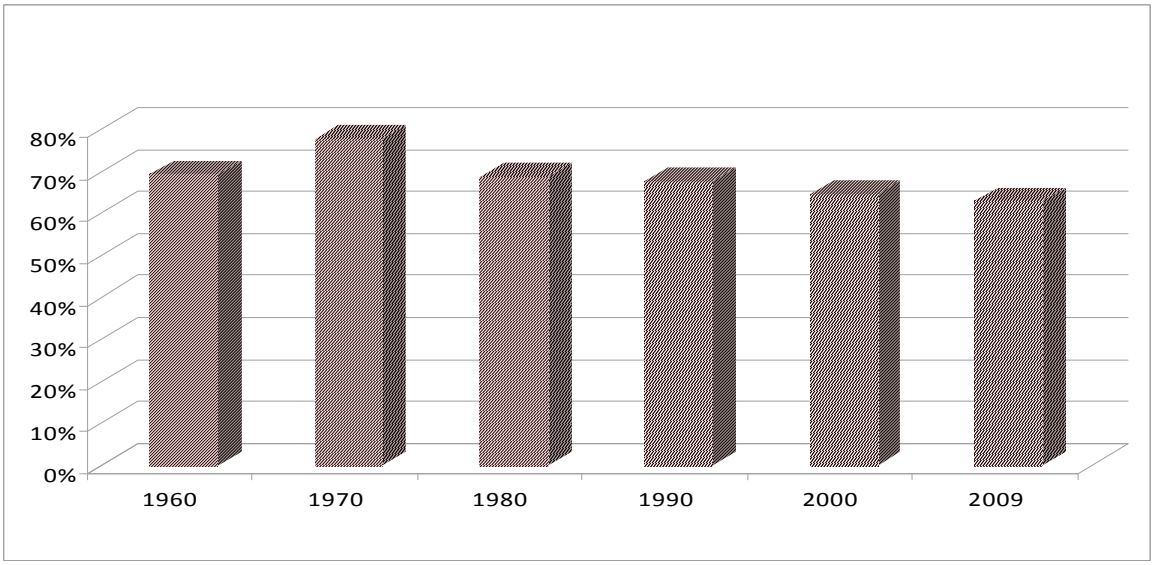
Graphique 1 : Effectifs dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (En milliers)



Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

Si les universités concentrent la très large majorité de l'ensemble des jeunes en études au sein du système d'enseignement supérieur, la part des étudiants poursuivant un cursus universitaire a tendance à baisser. Pour autant l'université (IUT et IUFM compris), qui représentait près de 70% de la population étudiante en 1960, reste la première destination après le baccalauréat, puisqu'elle concentre en 2009 un peu plus de 62% de la population estudiantine.

Graphique 2 : Part des inscrits à l'Université (IUT et IUFM compris) sur l'ensemble de la population étudiante



Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

1.2.2. L'afflux des nouveaux étudiants aux profils diversifiés : une évolution de la demande sociale d'éducation

En raison de l'explosion quantitative de la population étudiante sur ces cinquante dernières années, le système universitaire a intégré des étudiants aux profils très diversifiés, eu égard à la catégorie sociale d'appartenance[59], au parcours d'étude antérieur, ou encore aux projets d'insertion professionnelle[60]. Cette hétérogénéité s'est d'abord reflétée par une diversification sociale qui fut appréhendée comme la première étape d'une « démocratisation » de l'accès et de la réussite dans les études supérieures. La progression des effectifs étudiants a concerné toutes les catégories sociales, bien que selon les données du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les étudiants des catégories sociales les plus favorisées continuent à être fortement surreprésentés au détriment de ceux de catégories sociales plus modestes. Ainsi en 2007, toutes formations confondues, 30,1 % des étudiants ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale, 10,8 % sont enfants d'ouvriers. Par rapport à l'ensemble de la nation, les proportions sont inversées.

[59] Bourdieu P. et Passeron JC., 1964, *Les héritiers. L'étudiant et la culture*, Les Editions de Minuit, Le sens commun.

Baudelot C. et Establet R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

[60] Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation,* Paris, Armand Colin.

Galland O., 1995, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France.

La sous-représentation des enfants d'inactifs et de retraités chez les étudiants provient en partie de la structure par âge de cette population dont, pour la majorité, les parents n'ont pas encore l'âge de la retraite.

Tableau 2 : Répartition en 2007 des étudiants français selon la PCS du chef de famille (%) (France métropolitaine + DOM) [61]

	Agri. art. comm chefs d'entr	Cadres, prof intell sup	Prof interm.	Employés	Ouvriers	Retraités et inac	Non renseigné
Universités	8,6	32,2	14,6	13,3	10,1	11,7	9,5
Discipline générale de la santé	8,4	27,8	14,3	13	9,7	12	10,1
IUT	11	47,1	18	16,7	14,5	8,4	3,6
Grands établissements	9,1	25,4	8,9	7	3,4	12,1	12,4
IUFM	8,4	15	15,5	12,7	11,1	14	12,9
STS	12,1	50,4	15,6	18,2	20,3	14	4,9
CPGE	9,7	14,2	13,9	10,2	5,1	7,3	3,5
Formations comptables non univ.	11,5	48,3	16,1	17,2	21,9	13,1	6
Université de technologie et INP (1)	9,8	39,8	16	8,2	6,3	7,7	3,7
Autres formations d'ingénieurs non univ	17,1	35,6	11,3	6,6	3,5	5	16,7
Écoles comm. Gest. vente compta.	12,7	31,5	8,7	6	2,1	4,6	30,4
Établissements d'ens. Univ. privés	13,9	48,7	8	5,4	4,3	9,1	27,7
Écoles normales supérieures	7,7	24,3	9,3	5,5	3,1	6	19,6
Écoles sup. artistiques et cultur. (2)	10,5	18,8	8,5	7,9	2,5	4,8	41,4
Écoles paramédicales et sociales	11,8	23,5	12	18,9	17,6	2,1	18,7
Autres écoles et formations (3)	11,8	30,1	11,4	9,9	6,6	7,3	29,7
Total enseignement supérieur	9,9	30,1	13,9	13,2	10,8	11,7	9,5
Population française (4)	8	11	16	11	25	29	

(1) Y compris les formations d'ingénieurs en partenariat.
(2) Y compris écoles supérieures d'architecture, de journalisme et de communication.
(3) Groupe non homogène (écoles vétérinaires, autres écoles dépendant d'autres ministères, etc.)
(4) Source INSEE : recensement de la population 1999.

Si suivre des études au delà du baccalauréat n'est plus le privilège des groupes sociaux "favorisés", on observe un glissement progressif des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, vers des inégalités sociales relevant de la répartition des étudiants dans les différentes structures et filières d'enseignement. Un grand nombre de sortants de l'enseignement secondaire entre aujourd'hui dans un cursus de formation supérieure, mais de fortes inégalités subsistent. Celles-ci sont liées à la possibilité d'accéder ou non à telle ou telle structure, ou formation. Une hiérarchisation des

[61] Repères et références Repères statistiques 2009.

établissements et des formations s'est opérée en fonction de critères multiples : "prestige de la formation", capacité d'absorption des étudiants sur le marché du travail, etc. Il existe ainsi une forte disparité entre les cursus et formations du point de vue de l'origine sociale des étudiants. Les données de 2008 montrent ainsi que la part des enfants de cadres est très importante en classes préparatoire, dans les INP[62] et les ENS[63] où elle dépasse 45%.[64] A l'inverse, les enfants d'ouvriers y sont très peu présents, autour de 5% alors qu'au niveau national les enfants d'ouvriers représentent 10,7% de la population. La répartition des étudiants dont les parents occupent une profession intermédiaire, ou sont employés, est quant à elle beaucoup plus homogène. S'agissant de la composition des effectifs à l'université, « les cadres représentent près du tiers des effectifs alors que les catégories défavorisées y sont bien moins présentes que dans le reste de la population. Selon les filières, les répartitions ne sont pas homogènes. Dans la filière Santé, les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux, ils représentent 43,3 % des effectifs, contre 5,3 pour les enfants d'ouvriers. Dans les filières Économie et Lettres, Sciences humaines et Langues, les enfants de cadres sont moins représentés (26 %) au profit des enfants de professions intermédiaires, d'ouvriers et de retraités, inactifs (presque 40 %) »[65].

Ces données, du point de vue de la professionnalisation, renseignent sur la composition de certaines filières professionnalisées de l'enseignement supérieur, qui, au-delà de l'attrait qu'elles peuvent avoir pour les étudiants, jouissent et entretiennent par des mécanismes de contrôle et de sélection, un certain prestige social. Les grandes écoles qui représentent un type particulier de formation professionnalisée, au regard d'un certain nombre de caractéristiques, liées entre autres aux modalités régulant l'entrée des jeunes dans la filière de formation (sélection des diplômes sur dossier, cursus de formation payant, etc.), accueillent majoritairement des enfants des classes sociales "favorisées". *A contrario*, les formations universitaires, notamment dans le domaine des lettres et sciences humaines, accueillent majoritairement des étudiants dont les parents occupent une profession intermédiaire et un emploi d'ouvrier.

[62] Les instituts nationaux polytechniques (INP) ont été créés en 1969, suite à la Loi Faure.

[63] Ecoles nationales supérieures (ENS)

[64] Repères et références statistiques 2009.

[65] Repères et références statistiques 2009.

1.3. Diversification des filières de formations

Pour l'Université, l'entrée en masse de « nouveaux étudiants »[66] a conduit à une diversification des filières et diplômes. Cet aspect sera développé par la suite. Avant cela, il est important de préciser qu'à un niveau plus global, le système d'enseignement supérieur a vu la création de nouvelles structures et filières, de nature essentiellement professionnelle ou professionnalisée. Les écoles de commerce, spécialisées dans la vente, la gestion ou la comptabilité se sont multipliées. Les sections de techniciens supérieurs, les IUT, ou encore les écoles d'ingénieurs ont aussi contribué à cet envol quantitatif.

Tableau 3 ***: Évolution du nombre d'établissements et structure de l'enseignement supérieur***[67]

Type d'établissement ou de structure	1991-1992	2000-2001	2007-2008
Universités	81	80	81
IUT	72	104	114
IUFM	26	28	30
STS	1 692	2040	2 133
CPGE	411	403	414
Ecoles d'ingénieurs	203	241	240
Écoles de commerce, gestion et comptabilité	217	230	210

Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

L'enseignement supérieur de masse s'appuiera également sur la création de nouvelles universités. A la fin des années soixante, l'Etat va favoriser la construction de nouveaux sites universitaires. De nouvelles universités voient le jour : les universités d'Amiens, Angers, Caen, Dijon, Reims, Rouen et Tours. En parallèle, se sont créées des universités dans la périphérie parisienne de Paris X – Nanterre, Paris XI – Orsay, Paris XII – Val de Marne et Paris XIII – Villetaneuse.

Au sein même des établissements universitaires, le phénomène de diversification des formations s'est très largement appuyé sur la création de cursus professionnalisés. Pour José Rose, les raisons de ce phénomène sont multiples. « L'extension des publics étudiants, résultat d'un mouvement concomitant d'accroissement de la demande et de l'offre de formation, s'est accompagnée d'une diversification des publics et de leurs attentes. L'arrivée d'étudiants issus de filières technologiques et professionnelles du secondaire a incité au développement des filières professionnelles dans le supérieur tandis que l'attention accrue des étudiants pour les débouchés et leurs préférences marquées pour les filières professionnelles courtes accentuaient le mouvement. Et tous les autres

[66] Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.

[67] Repères et références statistiques 2009.

acteurs concernés y contribuèrent, les employeurs en souhaitant un rapprochement de l'université et des entreprises, les pouvoirs publics en diversifiant l'offre de formation professionnalisée, les instances européennes en accroissant leur rôle incitatif et les responsables régionaux en s'impliquant plus nettement dans l'enseignement supérieur »[68]. Quantitativement, et à compter de la fin des années soixante-dix, la progression des filières et diplômes professionnels dans les universités françaises est significative. Elle dénote une implication plus forte des universités dans la préparation des étudiants à une palette de plus en plus large d'activités salariées. Ainsi, suite à la création et au développement des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966, nombreux diplômes ont vu le jour dans champs disciplinaires variés : les MIAGE en 1973, les DESS en 1974, les MST et MSG en 1975, les DEUST en 1984, les Magistères en 1985, les IUFM en 1989, les IUP en 1991, le DNTS en 1994 et enfin les licences professionnelles en 1999[69]. De nouvelles filières ont également été imaginées : LEA et AES en 1973, MISASHS.

Tableau 4 ***: Diplômes de la filière professionnelle et technologique***

Année de création	Appellation
1966	DUT
1970-75	Diplômes d'ingénieur des universités, création d'écoles d'ingénieur au sein des universités
1970	Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE)
1973	Maîtrise des sciences et techniques
1973	Maîtrise des sciences de gestion (MSG)
1974	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)
1985	Magistère
1985	Diplôme d'Etudes Universitaires de Sciences et Techniques
1985	Diplôme de Recherche Technologique (diplôme de troisième cycle organisé en deux périodes : 6 mois dans un laboratoire universitaire et 18 mois de recherche appliquée dans un laboratoire industrie
1992	Diplôme d'Etudes Universitaires Professionnalisées (DEUP) et titre de maître ingénieur préparés au sein des IUP
1994	Diplôme National de Technologie Spécialisé préparé dans les IUT ou les STS au terme des deux premières années
1999	Licence professionnelle
2002	Master

[68] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

[69] Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle.

A ce constat s'ajoute le développement progressif des stages et de l'apprentissage. Le nombre d'apprentis inscrits dans un cursus d'enseignement supérieur a été multiplié par quatre entre 1996 et 2007[70].

Tableau 5: Evolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (France métropolitaine + DOM)

	95-96	2000-2001	2002-2003	2004-2005	2006-2007
BTS/BTSA	12 539	27 800	29 639	31 435	40 611
DUT	2 067	4 285	4 397	4 188	5 157
Autres diplômes et certifications de niveau III	667	3 468	3 715	3937	4 548
Total Niveau III	15 273	35 553	37 751	39 560	50 316
Licence	56	692	2 203	3 945	7 129
Maîtrise	577	1 837	2 034	1 989	861
Niveau II non compris licence et maîtrise	2 196	6 919	7 006	8 190	8 471
Total Niveau II	2 829	9 449	11 243	14 124	16 461
Diplômes d'ingénieurs	1 734	4 644	5 514	6 631	7 891
DESS	193	1 162	1 614	1 464	
Master				848	4 744
Niveau I non compris Ingénieurs, DESS, Master	21	379	386	464	1 055
Total niveau I	1 948	6 185	7 514	9 407	13 690
Total apprentis enseignement supérieur	20 050	51 186	56 508	63 091	80 467

Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

1.4. Hausse des étudiants inscrits au sein des filières professionnalisées

Sur ces quarante dernières années, la hausse du nombre de jeunes qui après l'enseignement secondaire poursuivent leurs études dans le supérieur a été spectaculaire. Elle s'est appuyée sur le développement de nouveaux établissements ou filières de formation à vocation professionnelle, ainsi que de nouveaux diplômes à vocation professionnelle. L'extension des formations dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement au sein des universités, a été la résultante d'une logique de gestion des flux de nouveaux entrants aux caractéristiques variées. Selon le Rapport de François Goulard[71], en 2007, « plus de la moitié des étudiants de l'enseignement supérieur est engagée dans des formations professionnalisantes, délivrées par les STS, les IUT, les

[70] Notons que dans une large mesure l'apprentissage se développe au sein des formations technologiques. *« 7 891 apprentis préparent un diplôme d'ingénieur (contre 7 153 l'an passé), surtout dans les spécialités de la mécanique, des technologies industrielles et de l'électricité, électronique, ce qui explique en partie le faible taux de féminisation de ces formations (12,7 % de filles). Les autres effectifs se répartissent entre des diplômes très variés, essentiellement dans le secteur du commerce, vente, comptabilité, gestion ».*

[71] Goulard F., 2007, *« L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions »*, Rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

licences professionnelles, les écoles (ingénieurs, gestion, architecture, médecine, etc.), et de plus en plus par les Masters professionnels ». En 2007, sur 1 315 950 étudiants inscrits dans les universités de France métropolitaine et des départements d'outre-mer (IUT et écoles d'ingénieurs inclus), près de 590 500 étudiants suivent une formation professionnalisée et 725 400 évoluent dans les cursus de nature plus académique.

Les récentes données publiées par le ministère de l'éducation nationale dans « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche »[72] confirment le poids grandissant des inscriptions dans les filières professionnalisées. A la rentrée 2008, 2 232 000 étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les DOM. Parmi eux, on compte 118 115 étudiants en IUT, 234 164 en STS, 114 427 en formation d'ingénieur, 100 609 en écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité, 80 003 dans les classes préparatoires aux grandes écoles, 190 866 dans les filières de la santé, 62 544 dans les IUFM.

Depuis les années soixante, on observe tendanciellement une hausse des poursuites d'étude après le baccalauréat au sein des filières sélectives et professionnalisées. La part des étudiants inscrits au sein des universités (hors IUT) diminue entre 1960 et 2009. En 1960, le nombre d'étudiants poursuivant un cursus universitaire (hors IUT) représentait 69,3 % du total des étudiants inscrits dans un cursus d'enseignement supérieur, contre 56,7 % en 2009. Cette baisse coïncide avec une hausse significative des effectifs au sein des filières sélectives et professionnalisées. En 2008, le nombre d'étudiants en STS progresse de 3 300, soit de 1,4 %. Ils représentaient 2,6% du total des étudiants du supérieur en 1960, contre 10,5 % en 2009. Dans une tendance similaire, les autres filières à vocation professionnelle (Ecoles d'ingénieurs ; écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité ; écoles paramédicales et sociales ; IUFM) représentaient 21,3 % des inscrits en 1960, contre 24,7 % en 2009. Il en est de même pour l'effectif des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) qui enregistre un taux de 2,8 % en 1970, contre 5,3% en 2009.

Tableau 6 : Etudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 par filières

	1960	1971	1981	1991	2001	2009
Total enseignement supérieur	309 700	850 600	1 181 100	1 717 060	2 161 073	2 231 745
Universités hors IUT et hors formation ingénieurs	214 700	637 000	804 400	1 075 064	1 255 012	1 265 832
Proportion sur l'ensemble des formations	69,30%	74,90%	68,10%	62,60%	58,10%	56,7%

[72] Repères et références statistiques 2009.

supérieures

Classes préparatoires aux grandes écoles	21 000 (1)	32 600	40 100	64 427	70 263	80 003
Proportion sur l'ensemble des formations supérieures	6,80%	3,80%	3,40%	3,70%	3,20%	3,6%
Sections de techniciens supérieurs (STS)	8 000	26 800	67 900	199 333	238 923	234 164
Proportion sur l'ensemble des formations supérieures	2,60%	3,20%	5,70%	11,60%	11%	10,5%
Instituts universitaires de technologie (IUT)	0		53 700	74 328	119 244	118 115
Proportion sur l'ensemble des formations supérieures	0%	24 200	4,50%	4,30%	5,50%	5,3%
Total STS et IUT	8 000	51 000	121 600	273 661	358 167	352 279
Proportion sur l'ensemble des formations supérieures	2,60%	5,60%	10,30%	15,90%	16,60%	15,8%
Préparations intégrées	0	0	0	3 965	3 571	4 066
Ecoles d'ingénieurs (2)	.	.	.	57 653	95 208	114 427
Ecoles de commerce, gestion, vente et compta	.	.	.	46 128	63 905	100 609
Ecoles paramédicales et sociales	.	.	.	74 435	93 386	134 407
Autres établissements d'enseignement supérieur (3)	.	.	.	101 756	119 638	134 907
IUFM	.	0	0	0	80 184	64 037
Total autres formations Post-bac	66 000	130 000	215 000	283 937	455 892	552 453
Proportion sur l'ensemble des formations supérieures	21,30%	15,30%	18,20%	16,50%	21,10%	24,7%

(1) Données France métropolitaine ; (2) Ecoles et formations universitaires ou non, y compris les formations d'ingénieurs en partenariat ; (3) Ecoles normales supérieures, écoles juridiques et administratives, écoles supérieures d'art et d'architecture, écoles vétérinaires, grands établissements et autres écoles. Champ : France métropolitaine et DOM Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

Les principaux diplômes professionnels délivrés au sein des universités ont vu leur nombre croître sur la période récente. Parallèlement, la restructuration des études universitaires sur la base du modèle Licence-Master-Doctorat (LMD) a profondément modifié les cursus.

Le tableau ci-après dresse l'évolution du nombre de diplômes délivrés en 1982 et 2007 au sein des universités françaises par type de diplôme, dans le contexte particulier du passage à l'architecture LMD. En effet, à compter de 2004, le système universitaire se transforme par la mise en place progressive au sein des établissements d'une architecture des diplômes organisée autour de trois niveaux de certifications (Licence, Master, Doctorat). Ce changement marque ainsi la disparition progressive des diplômés de DEUG, DEUST[73] et maîtrise. Par ailleurs les licences antérieures au schéma LMD sont progressivement intégrées à la nouvelle architecture, de même que certains DESS et DEA, transformés en master.

D'une manière générale, les données montrent une progression assez significative des diplômés des cursus professionnalisés. Après une augmentation du nombre de diplôme de DUT délivrés entre 1990 et 2003 (29 000 en 1990 contre 48 142 en 2003), leur nombre

[73] Le diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques

stagne sur la période 2003-2007. Les diplômés de licence professionnelle connaissent quant à eux une importante progression depuis la création du diplôme en 1999[74]. En 2003, ils étaient 12 921 étudiants à obtenir une licence professionnelle, contre 34 480 en 2007, soit en moyenne une hausse de 41,7% annuelle. Il en va de-même des diplômés de master professionnel en forte hausse. En 2007, 66 329 étudiants étaient titulaires d'un master professionnel, contre 24 072 en master recherche et 4 919 en master indifférencié. Comparativement, en 2003, soit l'année qui précède la mise en place progressive de LMD au sein des établissements universitaires, 47 174 DESS ont été délivrés et 26 819 DEA. Ainsi, les diplômés de master professionnel dépassent largement ceux de DESS. Par ailleurs, alors qu'en 2003 les DESS représentaient 63,7% des diplômés de niveau bac+5 (contre 36,2% pour les diplômés de DEA) ; en 2007 dans le cadre de LMD les diplômés d'un master professionnel représentent 69,6% (contre 25,2% pour les diplômés d'un master recherche et 5,2% pour ceux d'un master indifférencié).

Tableau 7 : Evolution du nombre de diplômes délivrés par l'université

	1982	1990	2000	2003	2004	2005	2007
DUT		29000	47478	48142	47018	45799	45400
DEUG-DEUST	51141	88353	124700	119017	110946	48281	2343
Licences	43752	71325	135017	133437	123314	59209	2889
Licences professionnelles				12921	17142	23874	34480
Licences LMD					13993	82712	128222
Maîtrises	30220	51169	93304	97178	94146	44088	4433
DESS	6379	12624	32612	47174	47351	18812	373
Masters Professionnels					2415	39415	66329
DEA	14816	20024	23428	26819	26339	10516	10
Master Recherche					2544	17061	24072
Masters indifférenciés						581	4919
Doctorats	7052	7161	9991	8087	8931	9277	10664

Sources : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

2. Des facteurs d'ordres économique et politique ayant eu un impact sur le développement et l'évolution de la professionnalisation des études

Jean-Yves Jacquier définit le système éducatif comme « un ensemble lié et/ou contradictoire de formes institutionnelles et/ou de formes conventionnelles relatives à la formation (ou éducation), qui s'inscrit dans un ensemble plus vaste de formes institutionnelles et conventionnelles "produisant" la régulation de la société capitaliste

[74] Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle

étudiée »[75]. Pour l'auteur, si le système éducatif est distinct et isolable du système productif[76], il constitue néanmoins un élément constitutif d'un régime global de régulation de l'économie capitaliste, en tant que forme sociale de socialisation professionnelle, ou en tant que phase propédeutique à l'entrée des individus dans le salariat. Par ailleurs, les liens entre le système éducatif et le système productif, entre formation et emploi, n'ont rien de stables et définitifs. Ces liens se transforment au regard des évolutions d'ordre socio-économique, ainsi que des caractéristiques et de l'organisation de la structure des emplois. La configuration des systèmes d'éducation à une période donnée recouvre alors « le système des fonctions (économiques, sociales, etc.) qu'une société humaine assigne à son système éducatif à un moment donné de son développement. (…) Le fait d'évoquer ce système de fonctions (…) permet, en outre d'introduire l'élément dynamique dans l'analyse car toute forme éducative qui s'impose à un moment donné est, en fait, une construction toujours instable et temporaire, le résultat de longs processus contradictoires et conflictuels au cours desquels s'expriment et se font jour les rapports de force, les dominations, et se dégagent des compromis provisoires ».[77]

Analyser les déterminants, enjeux et formes concrètes du système éducatif, et pour ce qui nous concerne ici de l'université, ne peut donc se faire sur la seule base de l'histoire scolaire, indépendamment des temps forts de l'histoire politique, économique et sociale. De ce point de vue, la sociologie des curricula est enrichissante. Ce courant de la sociologie de l'éducation, dont la paternité est souvent attribuée à Michael Young, a fait l'étude des processus au terme desquels certaines catégories de savoirs sont sélectionnées, parmi ceux existant dans une société donnée, et à un moment donné, pour être enseignés dans des institutions spécialisées (Ecoles, Universités, etc.). La sociologie des curricula s'est attachée également à mettre au jour et analyser les modalités selon lesquelles ces savoirs sont distribués dans les différents segments de ces institutions, organisés en cursus singuliers. Elle a étudié encore les diverses manières au moyen desquelles l'acquisition de ces savoirs est évaluée. Ce courant de pensée a su montrer,

---

[75] Jacquier JY., 1993, « *L'espace national, un espace de régulation spécifique* », in Bel M. et Tortajada R. (Dir.), *Europe formation et citoyenneté d'entreprise*, Minerve.

[76] R.di Rizza définit le système productif comme *« un ensemble de procès de production et de travail cohérent, c'est à dire capable d'assurer sa propre reproduction… ».* Le système productif peut être appréhendé comme un ensemble de procès de travail et procès de valorisation soumis à un même mode de régulation spécifique au cours d'une période déterminée de l'histoire du capitalisme. Di Rizza R., 1983, « *Crise et monnaie. Quelques hypothèses de recherches* », GRREC, *Crise et régulation*. Recueil de textes 1979-1983, DRUG.

[77] Di Rizza R., 1983, idem.

d'une manière générale que l'école opère une sélection et impose à la structure des diplômes une organisation, une forme et un contenu propres sur la base de choix conscients ou inconscients qui sont liés à certaines caractéristiques structurelles ou conjoncturelles de la société à une période donnée.

A l'instar des sociologues de la sociologie des curricula, une étude historique de la professionnalisation des études universitaires, comme élément de transformation du système universitaire, montre une forte évolution de conception et de forme de la professionnalisation. Cette évolution est en partie due à des éléments d'ordres économique et social. Si la hausse rapide des flux d'entrée dans le supérieur (et à l'Université), à compter du milieu des années soixante, a contribué amplement à une diversification des formations, je montrerai maintenant que la nature des liens entre l'école et l'économie d'une part, et entre formation et emploi d'autre part, ont également été des facteurs déterminants. L'essor des filières professionnelles a répondu conjointement à une gestion des flux étudiants, ainsi qu'à un certain nombre de prérogatives liées à l'ajustement de la structure et de la nature des diplômes à la situation et aux évolutions du travail et de l'emploi. Comme le souligne Fabienne Maillard en préambule d'un article intitulé « La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale », « la modernisation de notre société, une meilleure prise en compte par le système éducatif de l'évolution de l'emploi et des organisations productives exigeraient ainsi la multiplication de diplômes à vocation explicitement professionnelle, construits et organisés avec l'intervention des représentants du monde économique »[78].

2.1. Jusqu'au milieu des années soixante-dix : dominance d'une conception restreinte et mécanique de l'adéquation Formation-Emploi

Si de longue date, les missions de l'université sont à la fois de recherche, d'élaboration et de transmission des connaissances, mais également de préparation à l'exercice de certaines professions[79], les premiers cursus technologiques et professionnels courts apparaissent à la fin des années soixante. Ces nouveaux diplômes et cursus ont vu le jour

[78] Maillard F., 2008, *« La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale »*, actes du colloque, *Ce que l'école fait aux individus*, CENS et CREN, Octobre.

[79] Lessard C. et Bourdoncle R ., 2002, *« Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle »*, Note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°139

sous l'effet de divers facteurs, dont la hausse progressive des effectifs entrant à l'université. J'ai montré précédemment que le principal élément qui caractérise le système éducatif français à partir du début des années soixante est très certainement l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits à l'université (214 700 en 1960 contre 661 200 en 1970 et 811 700 en 1980). Cette hausse fut d'une certaine manière la conséquence de la politique du IVème Plan (1962-1965) qui avait comme but la démocratisation des études supérieures. Pour José Rose, cet élément a entraîné l'émergence d'une première vague de professionnalisation des études, sur la base d'une conception restrictive : la professionnalisation définissant alors une spécialisation des études sur des segments d'activités étroits. Pour l'auteur, « le problème s'est posé autrement à partir du moment où un nombre croissant de jeunes accédait à l'université et où se manifestait avec plus de netteté la diversité de leurs perspectives professionnelles. D'une certaine façon, c'est à partir de là que la professionnalisation dans l'enseignement supérieur est devenue un problème. Et curieusement, on a commencé à séparer enseignement général et professionnel, allant jusqu'à oublier que les dites formations générales préparaient aux métiers de l'enseignement. C'est donc bien à une conception singulière et finalement restrictive de la professionnalisation que l'on se référait alors »[80].

Un élément déterminant de la nature des premiers cursus professionnalisés (dont l'une des caractéristiques principales tient à l'articulation des contenus des études à des débouchés professionnels très ciblés) renvoie au contexte économique des années soixante - soixante-dix et à une importante pénurie de main d'œuvre qualifiée correspondant aux emplois de cadre moyen et professions intermédiaires en plein essor. L'Etat a fortement incité à la création d'une offre de formation supérieure en réponse à la forte demande de main d'œuvre qualifiée qui apparait dans un contexte de croissance économique que caractérise la période de l'après-guerre. Pour Dominique Maillard, Patrick Veneau et Collette Grandgérard, « La Planification avec l'idéologie d'une adéquation possible entre appareil éducatif et système productif constitue de ce point de vue l'amorce de ce processus (de professionnalisation des études). Ainsi la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966 puis des écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI) en 1970 ont-elle pour toile de fond les travaux des IVème et Vème Plans qui soulignent le déficit durable de techniciens et d'ingénieurs. De

[80] Rose J., 2003, *« La professionnalisation des études universitaires »*, Note pour la réunion du 11juin 2003du HCEEE.

manière plus générale, l'insuffisance de diplômés occupant des positions d'encadrement dans un contexte de fort développement de la catégorie des cadres favorisera la création d'autres diplômes universitaires à finalité professionnelle tels que les Maîtres de Sciences et Techniques (MST, 1971) et surtout les Diplômes d'Enseignement supérieurs spécialisés (DESS, 1974) »[81].

Les premiers cursus qui ont vu le jour durant cette période s'inscrivent assez largement dans une démarche adéquationniste, à l'instar des Brevets de Technicien supérieur (BTS), dont les contenus de la formation sont construits sur la base de référentiels d'activités professionnelles et d'emplois-types. La création en 1966 des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) s'inspire de cette idée d'une possible articulation étroite entre formation et emploi[82]. La classe politique, en congruence des revendications du monde professionnel, pose à cette époque la question de la formation des cadres intermédiaires dont l'industrie et l'économie de l'époque avaient le plus besoin. Il existait certes dans certains lycées techniques des classes préparant au Brevet de Technicien Supérieur, mais il était précisément question de donner à ce type de formation une évolution d'une telle ampleur qu'elle ne pouvait s'accomplir que dans le cadre des enseignements supérieurs. Les IUT s'affirment dès lors comme une réponse aux exigences du développement économique et social en dispensant des formations technologiques et professionnelles courtes et ciblées (DUT, Diplôme Universitaire de Technologie) correspondant aux emplois de cadre « moyen » en progression dans un certain nombre de secteurs d'activité[83]. Leur objectif est la production rapide d'une main d'œuvre de cadre intermédiaire directement opérationnelle dès la sortie du système de formation. Il s'agit de préparer les jeunes diplômés à être rapidement opérationnels dans un emploi et un secteur d'activité déterminé. La définition du contenu des diplômes est le fruit d'un partenariat. Les DUT sont la résultante d'un accord au niveau national entre les partenaires sociaux qui participent au sein des CPN à l'élaboration des programmes pédagogiques nationaux. Le diplôme est élaboré dans un souci d'opérationnalité immédiate : les jeunes doivent disposer du « capital humain » nécessaire pour occuper

[81] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, « *Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »*, Relief 5, Céreq.

[82] La réforme Fouchet de 1964 marque l'origine des instituts universitaires de technologie.

[83] La filière IUT permet également de préparer, après le DUT, un diplôme national de technologie spécialisée (DNTS) qui sanctionne une année de spécialisation dans un secteur industriel ou tertiaire particulier.

rapidement l'emploi ciblé par la formation. L'objectif est alors de minimiser les coûts et les temps de formation spécifique pour occuper cet emploi.

Dans ce même objectif de spécialisation poussée des études, et d'opérationnalité immédiate des diplômés, les Ecoles Nationales Supérieures d'Ingénieurs (ENSI) ont été créées en 1970, suivies des Diplômes d'Enseignement supérieurs spécialisés (DESS) en 1970. Des écoles d'ingénieurs et des formations préparant aux métiers de l'enseignement, des formations et diplômes préparant aux métiers de la fonction publique (de l'ENA, aux IRA en passant par toutes les écoles spécialisées des divers ministères) ou des métiers du secteur sanitaire et social (IRTS), toutes, peu ou prou, relèvent d'une conception adéquationniste tissant de manière mécanique les rapports entre contenu de la formation et caractéristiques des débouchés ciblés des études.

Pour Jean-François Giret et Stéphanie Moullet, l'exemple des IUT exprime bien la logique sous-jacente à cette conception restreinte de la professionnalisation. Pour les auteurs, la création des IUT en 1966 répondait à la nécessité pour les employeurs, en accord avec les pouvoirs publics, de produire une catégorie professionnelle intermédiaire entre ouvriers qualifiés et ingénieurs, les techniciens supérieurs. Ainsi, « la décision politique d'augmenter à marche forcée le niveau de formation des jeunes est largement rentrée en phase avec les évolutions des structures d'emplois : de 8,3 % et 18,6 % en 1982, les proportions de cadres et professions intermédiaires, c'est-à-dire les emplois en principe destinés aux diplômés de l'enseignement supérieur, sont passées à 12,2 % et 20,3 % dix ans plus tard »[84].

L'objectif d'un ajustement entre formation et emploi s'opère donc au moyen d'un mode de régulation centralisé à l'échelle nationale, sous l'égide des travaux du commissariat général au Plan. « C'est tout le système scolaire qui sera sollicité par l'impératif du développement industriel et qui commencera à se transformer beaucoup plus directement en fonction des nécessités économiques explicitées et systématisées par le Plan. C'est l'époque où de nouveaux outils statistiques de prévision permettent d'établir par avance les distributions d'élèves dans les différents types de classes, y compris dans les filières de relégation, en fonction des prévisions économiques. Cette période considérée par certains comme l'âge d'or de l'enseignement technique et professionnel est celle de la normalisation, de la standardisation des emplois et des qualifications, et de leur mise en

[84] Verdier E., 1997, *« En France les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ? »*, CEDEFOP n°10, *Formation professionnelle*, janvier-avril.

relation sous l'égide de l'Etat organisateur. Cette double mise en forme, professionnelle et scolaire, qui a commencé dès avant la guerre, s'est accélérée et généralisée durant la période de croissance fordiste. La hiérarchie dans le travail va de plus en plus correspondre à différents niveaux de formation certifiés par l'institution scolaire »[85].

2.2. Planification nationale, régulation éducative et adéquationnisme : une conception étroite, mécanique et restreinte de la professionnalisation

Catherine Agulhon[86] a souligné à juste titre le rôle important tenu par le Commissariat Général au Plan dans l'élaboration des politiques d'éducation et de formation et l'installation d'une réflexion systémique de l'articulation des enseignements et formations au travail et à l'emploi. « Née en 1945 d'un gouvernement de la coalition et dans une période de reconstruction et de pénurie de main d'œuvre, la planification s'exerça en amont des Ministères, dans un souci de cohérence et d'harmonisation des politiques d'éducation, de formation et d'emploi. Dans la période dite des « trente Glorieuses », l'appel de main d'œuvre qualifiée a conduit ces politiques. Les travaux préparatoires des plans quinquennaux ont initié une réflexion empirique sur la prospective, ses outils et ses méthodologies. Il s'agissait d'utiliser le système éducatif pour adapter la main d'œuvre aux besoins de l'économie. C'est l'Etat qui infléchit ainsi les missions de l'école, celle-ci devient un instrument de promotion sociale et d'insertion professionnelle, ce que la demande sociale entérinera rapidement »[87]. Inspiré des travaux de Pames[88], la régulation en place s'appuie sur une approche prospective résultant de l'estimation des futurs besoins en main-d'œuvre (particulièrement la main-d'œuvre qualifiée) selon les scénarios possibles d'évolution de l'économie et de la structure du système d'emplois. Les besoins estimés sont rapportés aux sorties attendues du système de formation et visent une adéquation fine entre formation et emploi.

---

[85] Laval C., 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Editions La Découverte, Paris.

[86] Agulhon C., 2003, « *L'enseignement professionnel. A la croisée de l'école et de l'entreprise* », Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5, avril.

[87] Agulhon C., 2003, idem.

[88] Pames H., 1962, *« Besoins scolaires et développement économique et social* », Pans, OCDE, Projet régional méditerranéen.

Dans un article paru en 2003[89], Annie Vinokur précise qu'entre le début des années soixante et le milieu des années soixante-dix, la politique éducative à l'œuvre en France est commune à l'ensemble des pays européens. L'objectif est de « produire en rangs serrés les nouveaux bataillons de l'armée du travail qualifié nécessaires au régime d'accumulation qui se met en place dans les cadres nationaux ». Dès 1966 un rapport de l'OCDE[90] justifie un financement et une offre publique centralisée d'éducation et plus largement ce que Pierre Moeglin nomme « l'industrialisation de la formation »[91]. Au niveau national, le Commissariat Général au Plan (dans un contexte de forte pénurie de main d'œuvre qualifiée au sortir de la deuxième guerre mondiale) sera le principal instigateur de la planification nationale de l'éducation avec un pour intention de répondre efficacement aux besoins de main d'œuvre qualifiée. « La planification s'intéresse à l'efficacité externe du système éducatif plus qu'à son efficacité interne, laissée aux acteurs de l'Education nationale. Elle privilégie la formation professionnelle et l'adaptation de la jeunesse aux besoins du monde économique. »[92] Le développement de la formation professionnelle initiale apparaît ici comme le modus operandi d'une correspondance fonctionnelle et structurelle entre la formation et l'emploi au moyen d'un ajustement systématique et quasi-mécanique sur le plan quantitatif et qualitatif entre formation et emploi.

La prise en compte du fait éducatif dans ses principales dimensions va s'opérer très progressivement dans les instances de planification. Comme l'a bien montré Lucie Tanguy, il s'agit au début (du premier au troisième plan) de se limiter à l'apport de main d'œuvre nécessaire à l'économie et aux branches productives, puis au développement attendu de la formation professionnelle. L'approfondissement de la division du travail et des activités, ainsi que les besoins importants en main d'œuvre qualifiée, conduisent lors du second plan (1952-1957) à la création d'une « commission main d'œuvre » (Jean Fourastié) dont l'objet est d'interroger la question du manque de main d'œuvre qualifiée comme élément de blocage de la croissance. Dès le troisième plan (1958-1961), des

[89] Vinokur A., 2003, *« De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales »,* Education et Société, *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, n°12/2003/2.

[90] OCDE., 1966, Financing of Education for Economic Growth, Paris.

[91] Moeglin P (dir.)., *L'industrialisation de la formation. Etat de la question ?*, Paris, Editions du CNDP, 1988.

[92] Agulhon C., 2003, *« L'enseignement professionnel. A la croisée de l'école et de l'entreprise »*, Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5, avril.

prévisions par grands secteurs d'activité sont réalisées. Dans le quatrième plan (1962-1965), les prévisions en matière d'emploi sont proposées par niveau de qualification. L'objectif est alors de tracer clairement les perspectives en matière de besoin de formation et d'emploi pour chaque niveau de formation et d'emploi[93]. C'est à l'occasion des troisième et quatrième Plans qu'émergent le concept et la nomenclature de "niveaux de formation" qui seront largement utilisés ultérieurement, en lien avec le concept de "qualifications" (certifiées scolairement). Les travaux du cinquième plan (1966-1970) inaugurent véritablement ce type de démarche avec la création en 1966 d'une commission statistique chargée de comparer les ressources en personnes formées aux besoins de main d'œuvre sur la base d'estimations par types d'emplois, par métiers ou secteurs d'activité, aux niveaux national et régional.

Avec l'essor de l'industrialisation, l'évolution de l'organisation du travail et l'avènement du taylorisme, la mise en acte d'une gestion rationalisée de l'offre de formation s'accélère. « La quête d'une mise en relation claire et évidente des flux de jeunes formés par niveau, filières et diplômes et des emplois par catégories et par secteurs anime une réflexion quantitative et qualitative à différents échelons géographiques et institutionnels en particulier au niveau national dans la construction des cursus professionnels et au niveau régional dans la construction de l'offre de formation ».[94] Une approche fondée sur l'objectif d'une mise en adéquation fine de la formation à l'emploi (Encadré 1) s'impose comme principe régulateur dans le cadre d'une gestion et d'un gouvernement centralisés des systèmes de formation.

Encadré 1 : la démarche du modèle de régulation adéquationniste

L'adéquationnisme tel que défini dans les premiers plans pose comme nécessaire la construction d'une planification des systèmes d'enseignement sur la base d'une évaluation de nature prospective des évolutions du système d'emploi résultant du développement économique et social du pays durant une période donnée. La régulation des systèmes d'éducation et de formation dans cette démarche repose sur la mise au jour des futurs besoins en main-d'œuvre (particulièrement la main-d'œuvre qualifiée) établis sur la base d'une estimation de l'évolution de la croissance économique et des structures professionnelles constitutives du système productif. Les résultats

[93] *« Sous ce terme de niveau nous désignons ici les classes qui servent à répartir hiérarchiquement la population. Une échelle de classification comporte d'abord six niveaux de formation selon la durée des études. Deux sortes d'applications sont opérées. L'une tient compte du niveau de diplôme le plus élevé obtenu par la personne. L'autre du dernier segment éducatif atteint avec ou sans diplôme. L'enseignement supérieur recouvre les trois derniers niveau III (Bac +2 ans), II (Bac +3-4 ans), I (Bac + 5ans et plus) ».*

[94] Agulhon C., 2003, *« L'enseignement professionnel. A la croisée de l'école et de l'entreprise »*, Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5, avril.

issus de l'analyse prospective constituent la trame structurelle délimitant les ajustements à opérer sur la structure du système éducatif et la régulation du niveau des flux de sortie du système par spécialité et niveau de formation. La régulation s'opère alors tant d'un point de vue qualitatif, sur la nature des formations, que d'un point de vue quantitatif, sur la quantité de main d'œuvre qualifiée à produire. La démarche utilisée dans la gestion publique des champs de l'éducation et de la formation se structure en trois phases :

(1) La première phase voit l'élaboration de projections économiques sur le niveau de la production nationale et sa répartition par secteur (ou branche) d'activité à un horizon donné. Des estimations d'effectifs employés sont déduites d'études prospectives sur l'évolution de la productivité par secteur.

(2) Sur la base des estimations globales par secteur d'activité, la seconde étape consiste en la répartition de ces effectifs par profession (métier), groupe de professions ou catégorie socioprofessionnelle. Pour cela, il faut connaître la structure actuelle par secteur et procéder à une estimation de 1'évolution de cette structure au cours de la période étudiée. L'application de ces coefficients de structure aux effectifs estimés par secteur donne la répartition des effectifs par secteur et par profession. La récapitulation de l'ensemble des secteurs fournit une estimation sur l'emploi total (ou offre potentielle d'emplois) par profession. Pour satisfaire cette offre d'emplois (ou cette demande de main-d'œuvre), il s'agit ensuite d'estimer les ressources en main-d'œuvre qui seront disponibles au même moment. Ces ressources proviennent de deux origines : (a) les effectifs employés actuellement, compte tenu des décès, des départs à la retraite et si possible de la mobilité professionnelle, (b) les sorties attendues du système de formation au cours de la période allant de 1'année de départ à1'année horizon. L'addition de ces deux éléments donne une estimation sur la main-d'œuvre qui sera disponible à l'année horizon pour occuper les emplois offerts par les entreprises.

(3) Il ne reste plus qu'à confronter les besoins estimés de l'économie et les ressources prévisibles pour faire le bilan des déficits ou des surplus et orienter en conséquence la politique de formation.

José Rose, pointe à juste titre les limites d'une telle démarche. Selon lui, nombreux éléments incitent à rejeter cette « approche prévisionnelle mécaniste ». « La grande variété de carrière pour la même formation initiale, la forte dispersion des profils de recrutement pour le même type de poste, les différences fréquentes entre les caractéristiques des premiers emplois et les emplois occupés en cours de carrière, les effets contradictoires des transformations sociotechniques sur la qualification, la difficulté des entreprises à définir des besoins de formation précis et chiffrés, la polarisation des qualifications maintenue dans la plupart des secteurs d'activité… tout va dans le sens de l'incertitude. S'ajoute à cela un niveau de chômage élevé qui génère des effets trompeurs.

Il provoque en effet une élévation des exigences des employeurs qui génère des effets de déclassement des jeunes avec, dans de nombreux cas, une sous-utilisation de leurs acquis de la formation par ailleurs plus élevés du fait de la prolongation des études. Il provoque ainsi des effets de décalage avec des niveaux de recrutement supérieurs au niveau de rémunération. Enfin, il alimente les discours sur l'inadaptation qui seraient certainement moins forts en situation d'insuffisance de main d'œuvre qualifiée. Ainsi, les difficultés des débutants justifiées par leur inexpérience, ne préjuge pas nécessairement de l'inadaptation de la formation et l'on ne doit pas confondre l'expérience comme critère de recrutement et comme condition d'exercice d'un poste, surtout en période de chômage »[95].

Les sixième et septième plans développent encore cette approche comptable de l'emploi et évaluent les disponibilités et les besoins par profession. Sont lancées les enquêtes FQP (formation, qualification professionnelle) puis les bilans Formation-Emploi à partir de 1973. Ils annoncent toutefois une critique toute relative de la logique adéquationniste dans ses dimensions à la fois technique et théorique. Un large appareil empirique dédié à l'évaluation et à la prospective se met en place. L'INSEE, le CEREQ et la DEP sont créés dès les années soixante-dix. Les enquêtes quantitatives et qualitatives d'insertion se développent et s'articulent alors tout spécifiquement sur les questions de l'ajustement entre la formation, le travail et l'emploi. « L'examen attentif des importants travaux menés pour la préparation du septième plan révèle les fissures introduites par rapports aux ambitions antérieures. Ces fissures sont connotées par la révolution que constitue la montée d'un chômage de masse et particulièrement par le chômage des jeunes qui, à partir des années 1975, va donner lieu aux premières mesures de politique active »[96].

Progressivement, et à compter de la fin des années soixante-dix, il est fait « le constat que l'on ne peut limiter la demande sociale d'éducation aux seuls besoins immédiats du système productif et que celle-ci répond par ailleurs à d'autres logiques et besoins, amène à douter d'une recherche d'adéquation. La formation est vue de plus en plus comme variable active d'une politique d'organisation du travail et d'innovation, justifiant éventuellement d'importants décalages avec les besoins immédiats. »[97]. L'approche

[95] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

[96] Méhaut P., 2001, *« Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? »*, Formation-Emploi, n° 76, 2001. pp225-234.

[97] Méhaut P., 2001, idem.

adéquationniste subit de nombreuses attaques. La publication de l'ouvrage collectif, sous la direction de Lucie Tanguy, « L'introuvable relation formation emploi », constituera l'ouvrage référence révélant les limites d'une régulation de la formation fondée sur une telle démarche[98].

3. Un marché du travail défavorable aux jeunes et la naissance d'une conception nouvelle de la professionnalisation

3.1. Evolution du contexte économique : chômage et dégradation des conditions d'insertion des jeunes

Un changement du contexte socio-économique s'opère à compter du milieu des années soixante-dix, qui entrainera un certain nombre de modifications liées à la professionnalisation des formations.

Entre 1975 et 2007, la France compte 3,5 millions d'emplois supplémentaires. L'Insee estime le nombre d'emplois en 1975 à 22,1 millions, contre 25,6 millions en 2007. Cette évolution du volume des emplois s'est accompagnée de changements profonds touchant à sa composition. Les trente années écoulées ont d'abord été celle de la tertiarisation de l'activité économique. Toutefois, la progression des emplois n'a été plus faible que celle de la population en âge de travailler (population âgée entre 15 et 64 ans), qui a progressé de 7 millions sur la même période. L'analyse sur la longue période montre une importante progression du taux de chômage qui à partir du milieu des années quatre-vingt oscille entre 9 et 11 %.

Tableau 8 : Population active, emploi et chômage en France entre 1975 et 2008

	1975	1984	1993	2007	2008
Population de 15 ans et plus	39 384	42 683	45 399	47 950	49 425
Population active au sens du BIT (milliers)	22 868	24 503	25 406	26 933	27 843
Taux d'activité (%)	58.1	57.4	56	56.2	56.3
Emploi au sens du BIT (Milliers)	22 077	22 435	22852	24 801	25 628
Taux d'emploi (%)	56.1	52.6	50.3	51.7	51.9
Chômage au sens du BIT (milliers)	791	2 068	2 554	2 132	2 214
Taux de chômage (%)	3.5	8.4	10.2	8	7.4

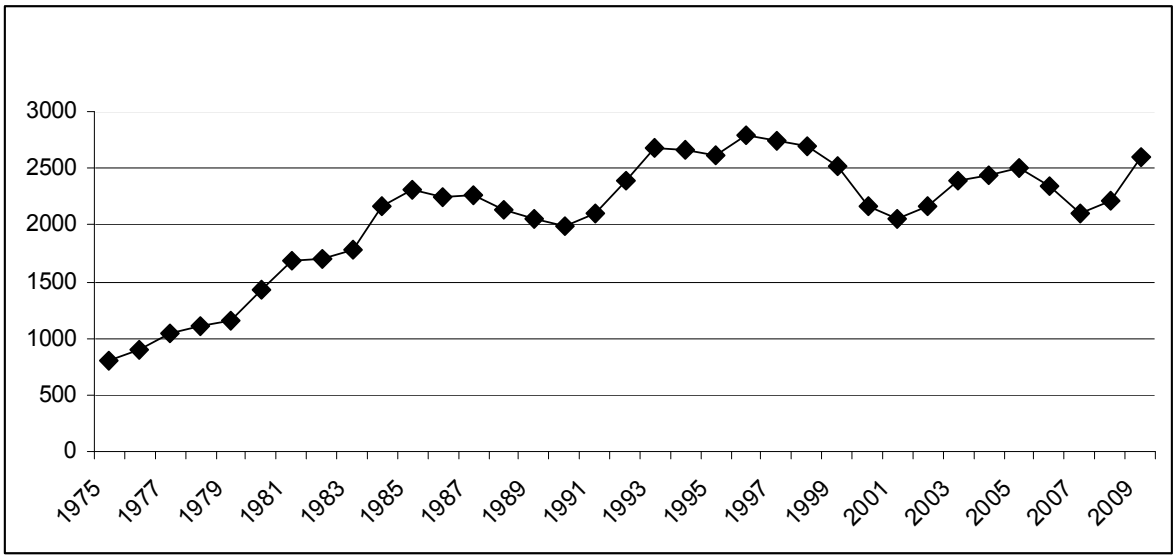
Source : Insee - Séries longues ; Champ : ménages ordinaires, France métropolitaine

[98] Tanguy L (Coord)., 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, Paris.

3.1.1. La hausse du chômage

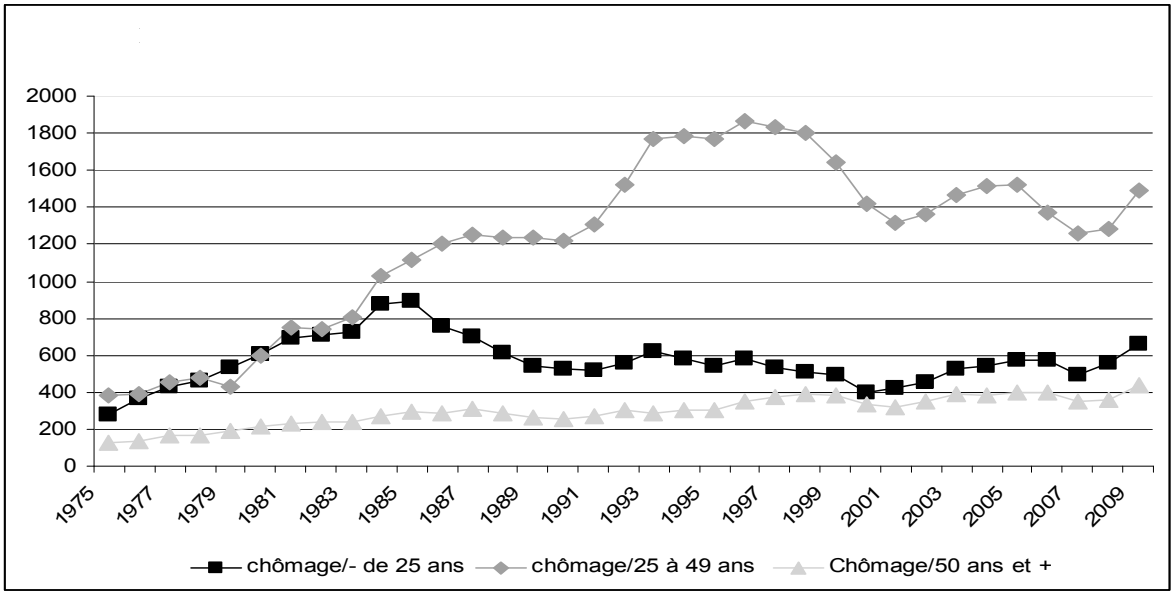
Le mouvement à la hausse du chômage qui débute en France vers les années soixante-dix, va progressivement s'intensifier au cours des deux décennies suivantes. Au 4ème trimestre 1975, la France enregistrait près de 785 000 chômeurs, ils sont 1 424 000 en 1980, 2 047 000 en 1990, 2 791 000 en 1996, 2 495 000 en 2005 et 2 591 000 en 2009.

Graphique 3 : Chômage au sens du BIT (en milliers, France métropolitaine) - Ensemble



Source : Insee - Séries longues

Graphique 4 : Evolution du nombre de chômeurs en France par classe d'âge (1975 à 2009)



Source : Insee - Séries longues

L'évolution du taux de chômage du milieu des années quatre-vingt à aujourd'hui dénote un phénomène de stabilité-cyclicité du phénomène entre un taux maximal d'approximativement 11% et minimal d'environ 9%).

C'est au regard de la diversité des formes singulières de chômage que l'interprétation de la stagnation du taux de chômage global s'explique. La permanence du taux de chômage en France entre 9% et 11% appelle à considérer, au-delà du chômage structurel de longue durée, l'apparition, puis l'installation d'autres formes de chômage. La diversité effective des situations de chômage (notamment au regard du critère du temps passé au chômage) a conduit à la différenciation de plusieurs types de chômage selon leur nature. La période voit l'apparition, puis l'accroissement d'un chômage communément nommé chômage « d'ajustement », chômage « transitoire » ou encore chômage « d'insertion ». Les données statistiques disponibles concernant le chômage de longue durée[99] ne permettent aucunement d'avancer l'idée de son accroissement en tant que phénomène explicatif de la progression-stabilisation du taux de chômage global. Ceci laisse présumer du fait que la stabilisation d'un taux global de chômage à environ 10% depuis le début des années quatre-vingt, tiendrait, pour une grande part, à la stabilisation du chômage structurel (longue durée) et à la progression-stabilisation d'une forme émergeante de chômage. Celle-ci se caractérise par des périodes de retrait de l'emploi de courte durée, relayées cycliquement de périodes d'emploi ou / et d'inactivité.

Tableau 9 : Part des chômeurs de longue durée dans l'ensemble des chômeurs (%)

	1985	1990	1995	2000	2004
Part du chômage de longue durée parmi les chômeurs	46.8	44.8	40.2	44.4	41.7
Taux de chômage global	8.9	7.9	10.4	8.6	8.9

Source : Insee, Enquêtes emploi

L'étude du taux de chômage par classe d'âge permet de faire ressortir un aspect déterminant du partage du travail au cours de la vie active. La répartition du chômage global en France au regard du critère de l'âge fait apparaître d'importantes disparités. Les jeunes âgés de moins de 21 ans sont les plus touchés par le phénomène. Ainsi la hausse du taux de chômage global entre 1975 et 2009 s'est fait essentiellement au détriment des jeunes entrants sur le marché du travail. En 1975, 7,1% des jeunes âgés de moins de 25 ans étaient à la recherche d'un emploi, contre 2,6% des 25-19 ans et 2,5% des 50 ans et

[99] Un chômeur de longue durée est un actif au chômage depuis plus d'un an (Insee)

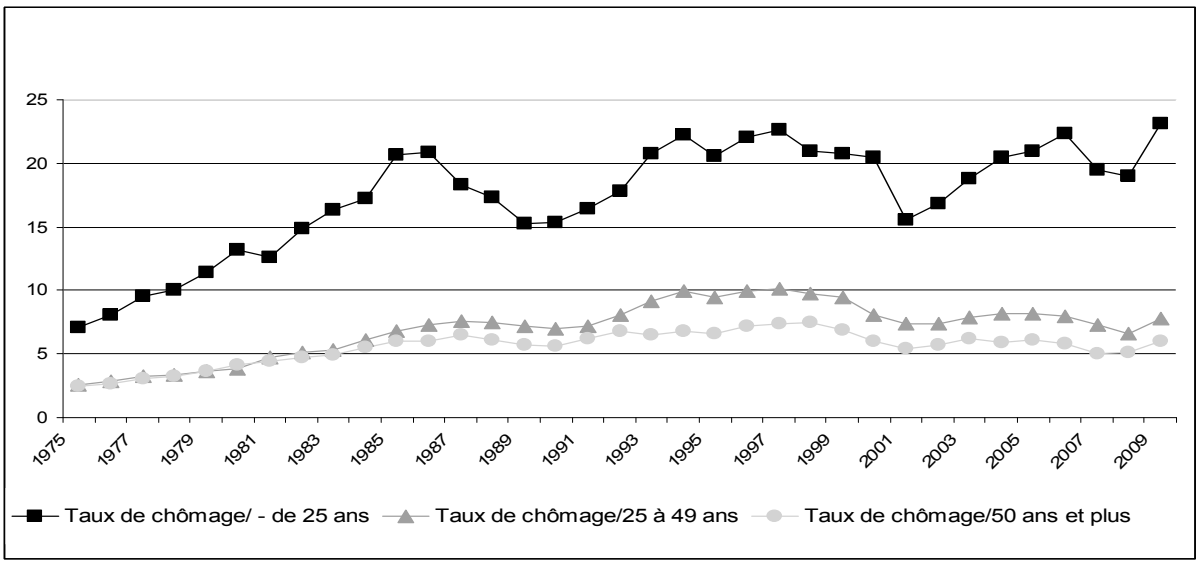
plus. En 2009, l'écart se creuse considérablement, puisque 23,1% des jeunes sont au chômage, contre respectivement 7,8% et 6% des 25-49 ans et des 50 ans et plus.

Tableau 10 : Evolution du taux de chômage par classe d'âge entre 1975 et 2009

Année	Taux de chômage	Taux de chômage	Taux de chômage	Taux de chômage
	Ensemble	- de 25 ans	25 à 49 ans	50 ans et plus
1975	3.5	7.1	2.6	2.5
1980	5.4	13.2	3.8	4.1
1985	8.9	20.7	6.8	6
1990	7.9	15.4	7	5.6
1994	10.7	22.2	9.9	6.8
1995	10.1	20.6	9.4	6.6
1996	10.6	22	9.9	7.2
1997	10.8	22.6	10.1	7.4
1998	10.3	21	9.7	7.5
1999	10	20.8	9.4	6.9
2000	8.6	20.5	8.1	6
2005	8.9	21	8.2	6.1
2009	8.8	23.1	7.8	6

Source : Insee, Enquête Emploi

Graphique 5 : Evolution du taux de chômage par classe d'âge entre 1975 et 2009



Chômage au sens de BIT. Source : Insee, Enquêtes Emploi

Notons que sur la temporalité étudiée, l'évolution du taux de chômage juvénile est similaire à celle du taux de chômage global. En d'autres termes, le taux de chômage juvénile suit les fluctuations conjoncturelles remarquées sur le taux de chômage global. Du point de vue de la problématique de la professionnalisation des études ce constat est d'importance, puisqu'il va d'une certaine manière à l'encontre de l'idée (très largement

utilisée dans l'argumentaire de légitimation de politique publique en faveur de la professionnalisation) selon laquelle la hausse du chômage des jeunes, et leurs difficultés d'insertion, seraient dues à certaines carences à rechercher du côté des systèmes de formation. La particularité tient surtout au fait que ces-derniers sont plus que les autres classes d'âge touchés par les situations de retrait de l'emploi.

Par ailleurs, ce constat doit tenir compte de la diminution progressive du taux d'activité juvénile (15-24 ans) sur l'ensemble de la population active. En l'espace de plus de trente ans, la part des jeunes âgés entre 15 et 24 ans dans la population active dans son ensemble a baissé de 12,3 points ; avec respectivement des taux en 1970 et 2005 de 20.8% et 8.5%.

Tableau 11 Population active (au sens du BIT) pour la France métropolitaine

	15-24 ans	25 et +	Total
1970	20.8	79.2	100
1975	18.7	81.3	100
1980	17	83	100
1985	15.5	84.5	100
1990	12.4	87.6	100
1995	9.3	90.7	100
2000	8.7	91.3	100
2001	8.8	91.2	100
2002	8.8	91.2	100
2003	8.6	91.4	100
2004	8.6	91.4	100
2005	8.5	91.5	100

Source INSEE, Chiffres au 1er janvier et âge atteint en cours d'année

Cette chute relativement spectaculaire de l'activité des 15-24 ans est principalement liée à deux éléments : d'une part le vieillissement de la population française, et d'autre part l'augmentation considérable de la durée moyenne de scolarisation à compter du début des années soixante-dix.

Tableau 12 : Structure par âge et sexe de la population (%)

	1990		2004	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Moins de 15 ans	18,1	20,0	17,5	19,4
15-24 ans	14,4	15,7	12,4	13,7
25-34 ans	14,8	15,5	12,9	13,7
35-44 ans	14,7	15,8	14,0	14,6
45-54 ans	10,0	10,6	13,7	13,9
55-64 ans	10,6	10,4	10,6	10,9
65-74 ans	8,3	6,9	8,9	7,8
75 ans ou plus	9,1	5,1	10,0	6,0
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, bilan démographique.

Tableau 13: Taux de scolarisation par âge entre 1982 et 2006

	1982-1983	1991-1992	1999-2000	2001-2002	2005-2006
4 à 13 ans	100	100	100	100	100
14 ans	97.3	100	99.8	99.6	99.5
15 ans	92.9	100	98.1	98.7	97.4
16 ans	75.5	95.2	96.8	96.8	96.6
17 ans	61.1	91	92.3	92	92.2
18 ans	41.7	50.9	81.5	80.5	79.3
19 ans	27.7	65.2	68	66.7	65.8
20 ans	17.5	46.9	54.4	52.5	52.9
21 ans	12.8	33.6	43.2	41.5	41.7
22 ans	9.5	23.9	34.9	34.4	33.9
23 ans	8.1	15.8	25	25.6	24.2
24 ans	6.7	10.1	17	17.7	16.3
25 ans	5.5	7.3	11.1	11.8	11.3

Champ : France métropolitaine, public + privé.

Source : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

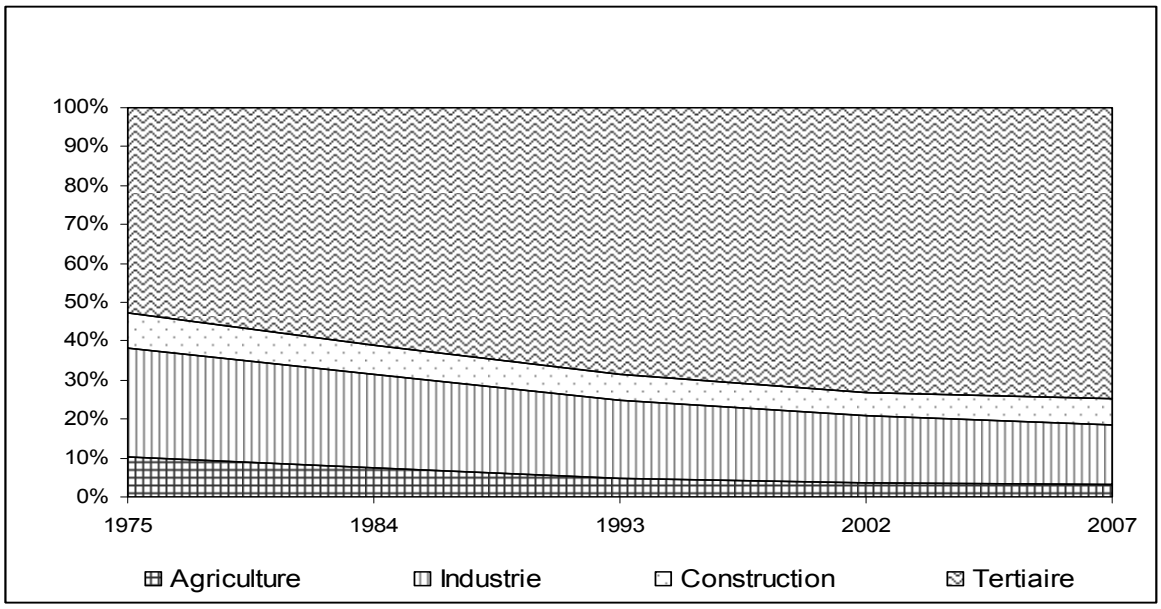
3.1.2. La restructuration des différents secteurs de production

Durant les trente glorieuses, la croissance économique reposait sur la valeur ajoutée dégagée par l'industrie et la construction. Les services ont depuis acquis un rôle prépondérant. Au court de ces trente dernières années la structure productive du système économique français s'est également profondément modifiée. L'évolution du poids respectif de l'emploi dans les différents secteurs d'activité que sont l'industrie, l'agriculture et les services, s'accompagne de modifications profondes de l'emploi et du système d'emploi.

Tout d'abord, et à compter de la fin des années soixante-dix, la répartition des emplois va dans le sens d'une tertiarisation de l'activité économique. Entre 1975 et 2007, le volume de l'emploi dans le secteur tertiaire passe respectivement de 52,9% et 74,9% du total des

emplois ; soit un taux de variation absolu de +22 points. La période se caractérise également par le déclin du secteur de l'agriculture, qui pour l'année 2007 ne représente plus que 3,2% de l'emploi total. La tertiarisation de l'économie se fait également au détriment du secteur de l'industrie qui voit sa part diminuer de –12,9 points ; pour ne représenter en 2007 plus que 15.2% du total de l'emploi en France.

Graphique 6 : Emploi par grands secteurs d'activité en France (1975-2007)



Champ : France métropolitaine

Le développement de l'emploi tertiaire (plus de 70 % de l'emploi total) est porteur d'un nouveau modèle d'emploi, d'une nouvelle organisation du travail, et de nouvelles formes de production et reconnaissance des qualifications. Sur ce point, l'évolution des structures techniques et hiérarchiques du système éducatif sur ces trente dernières années doit être mise en lien avec la croissance du volume de l'emploi tertiaire. La configuration mouvante du système de formation initiale a également à voir avec les évolutions techniques et hiérarchiques du travail dans les structures productives, approfondissement de la division technique et hiérarchique du travail due en partie à ce phénomène de tertiarisation.

3.1.3. Les changements dans les formes de l'emploi

Parallèlement à la restructuration de l'activité économique, la structure de l'emploi se transforme. Des formes "particulières" ou "atypiques"[100] d'emplois se sont développées.

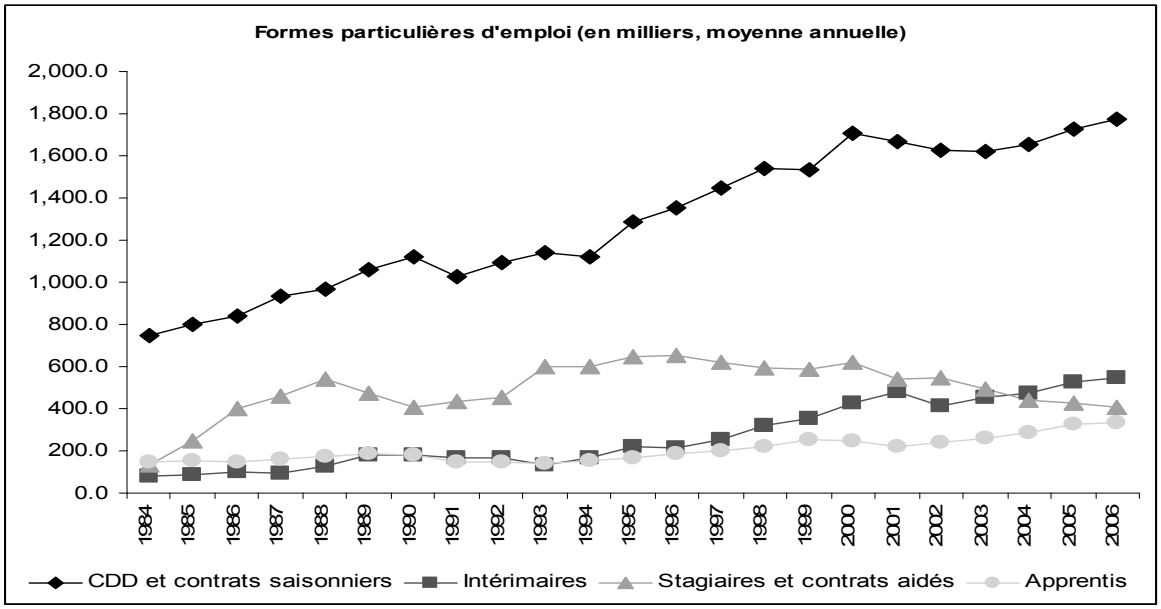
[100] La notion d'emploi atypique s'oppose à l'idée d'une forme typique d'emplois qui revêt plusieurs caractéristiques. C'est un emploi salarié au lien salarial ferme. L'emploi typique est un emploi stable et à

Parmi les formes d'emplois les plus répandues, on trouve : les contrats à durée déterminée (CDD) et emplois saisonniers ; l'intérim, les stages et les emplois aidés, les contrats d'apprentissage ou encore le travail à temps partiel. Ces formes d'emploi associent souvent précarité et instabilité.

Tableau 14 : Formes particulières d'emplois (en milliers)

Année	CDD	Intérim	Stages et contrats aidés	Apprentissage
1982	836.4	98.8	135.0	152.8
1990	1,121.9	180.9	407.4	181.2
1995	1,288.7	222.5	649.0	165.5
2000	1,704.3	429.4	617.6	247.6
2006	1,774.2	543.6	403.6	331.4

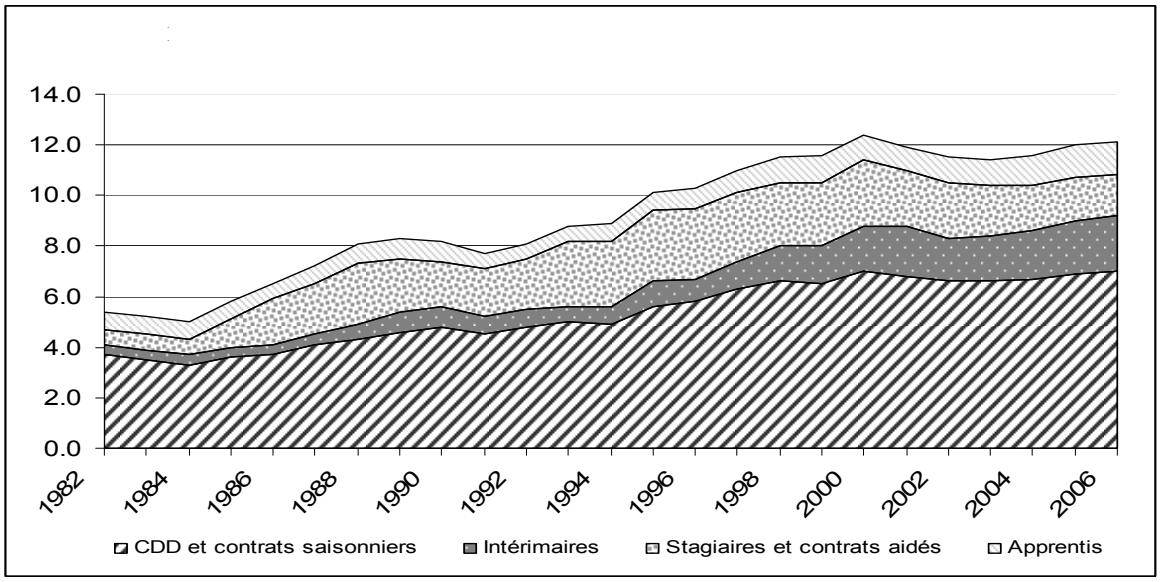
Graphique : Evolution des formes particulières d'emploi entre 1984 et 2006 (Milliers)



Depuis le milieu des années quatre-vingt, les entreprises semblent avoir considérablement développé le recours à ces formes spécifiques d'emploi. Entre 1982 et 2006, leur part sur l'emploi total est passée de 5,4% en 1982 à 12,1% en 2006 ; soit une variation de 6,7 points. Cette hausse s'explique en premier lieu par l'augmentation des contrats à durée déterminée et de l'intérim. Les CDD représentaient 3,7% des emplois en 1982, contre 7% en 2006. Il en est de même pour l'intérim qui représente en 2006 2,2% du total des emplois contre 0,4% en 1982. A cela s'ajoute le développement des stages, des contrats aidés et de l'apprentissage (1,3% en 1982, contre 2,9% en 2006).

plein temps permettant une carrière. Enfin, il relève d'un seul employeur et s'exerce sur un lieu de travail spécifique.

Graphique 7 : Parts des formes particulières d'emploi sur l'emploi total en France (moyenne annuelle)



Source : Insee, enquêtes Emploi ; Champ : France métropolitaine, population des ménages, 15 ans et plus

Le recours au travail à temps partiel est également en progression quasi constante et, caractéristique de l'évolution du système d'emploi. Ainsi la part de l'emploi à temps partiel dans l'emploi total atteint 17,2% en 2007, contre 16.9% en 2000 ; 15,6% en 1995 et 10,9% en 1985 (soit une variation de + 6,3 points en plus de vingt an.

Tableau 15 : Part de l'emploi à temps partiel dans l'emploi total (en %)

	1985	1995	1997	1998	1999	2000	2007
Total	10,9	15,6	16,8	17,3	17,2	16,9	17.2
Femmes	21,8	28,9	30,9	31,6	31,7	31	32

Source : Insee, Enquêtes Emploi

Ce type d'emploi concerne surtout les femmes, et cette spécificité a tendance à s'accentuer. La part du travail à temps partiel dans l'ensemble de l'emploi féminin représente 21.8% en 1985 et 32% en 2007.

3.2. Transformation du contexte socio-économique et apparition de la notion d'insertion professionnelle en tant que critère incontournable dans la régulation des systèmes de formation

A compter des années quatre-vingt, ce changement de contexte économique et sociale réactive la thématique de la professionnalisation. Les évolutions du marché du travail, mais également les représentations vis-à-vis de l'insertion dans la vie active, ont conduit de plus en plus les jeunes entrant dans l'enseignement supérieur à s'orienter vers des

formations professionnalisées. Celles-ci sont jugées plus « efficaces » du point de vue de l'insertion. Cette représentation sera d'autant plus vigoureuse que l'ensemble des acteurs politiques s'attachera à la valorisation de la voie professionnelle comme réponse au chômage des jeunes. Ainsi comme le rappellent Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin, « si les diplômés du supérieur ont été comparativement moins touchés par les problèmes d'emploi (avec cependant de fortes variations selon les formations et le type de diplôme considérés), le chômage des titulaires d'un diplôme universitaire, les écarts entre leur niveau d'études et les catégories d'emploi auxquelles ils pouvaient accéder, les critiques récurrentes des médias, des hommes politiques et des chefs d'entreprise sur l'inadéquation des formations dispensées et la faible employabilité de ces diplômés, n'ont pas été sans effet sur les mentalités. La question des débouchés a ainsi cessé d'être une question taboue ou ignorée »[101].

De nouveaux diplômes et cursus sont créés, moins dans une démarche strictement adéquationniste, que dans un souci de former efficacement à des secteurs ou domaines d'activité qui requièrent des compétences et savoirs plus clairement reliés à la pratique. Les DEUST (Diplômes d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques) apparaissent en 1984, les Magistères en 1985, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1989, les IUP (Les Instituts Universitaires Professionnalisés) en 1991, les DNTS (Diplômes Nationaux de Techniciens Spécialisés) en 1994 et les licences professionnelles en 1999[102]. De nouvelles filières ont également été imaginées : LEA (Langues Etrangères Appliquées) et AES (Administration Economique et Sociale) en 1973, MISASHS (Mathématiques, Informatique et Statistiques Appliquées aux Sciences Humaines et Sociales). Ces nouveaux diplômes et filières n'ont plus pour principale finalité de répondre à une demande de main d'œuvre spécialisée. Selon Jean-François Giret et Stéphanie Moullet, « la volonté de professionnalisation allait au delà de la simple logique adéquationniste ». Prenant l'exemple des IUP, les auteurs affirment que ces établissements « pour ses créateurs, devaient fonctionner comme des ferments de modernisation pour les universités, répondre en termes d'adéquation aux besoins

[101] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, « *L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations* », Education et Société, n°8.

[102] Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle

économiques et technologiques d'entreprises, de secteurs, ou de branches afin d'être des vecteurs d'innovation technologique »[103].

Par ailleurs, c'est la conception même de la professionnalisation qui évolue, en prenant des acceptions multiples et des formes également variées. Sous l'effet d'une hausse progressive du chômage en France et de son installation sur le long terme, la professionnalisation va peu à peu s'afficher comme un 'remède' aux difficultés d'insertion professionnelle d'une part importante des sortants de l'université. Autour de principes organisationnels assurant le rapprochement entre les universités et le monde économique (ou les entreprises), assise sur l'élaboration de partenariats entre les divers acteurs socio-économiques, la professionnalisation va incarner alors une multitude de dispositifs devant peu ou prou agir en vue de faciliter l'accès à l'emploi des diplômés au moyen de leur acculturation[104] aux mécanismes et normes du monde du travail ou par leur « socialisation professionnelle »[105]. Elle exprime « une volonté de sensibiliser les étudiants aux exigences du monde professionnel, qui peut se traduire notamment par la mise en place de modules d'enseignement ad hoc (incluant la recherche d'emploi, la définition de projets professionnels, le poids renforcé de certaines disciplines), par des modalités pédagogiques intégrant l'alternance, par la participation de professionnels aux formations »[106].

En somme, ces dispositifs ont vocation à agir sur l'« employabilité » des étudiants. Cet engouement en faveur du développement d'outils divers axés sur la socialisation professionnelle est concomitant d'une représentation particulière du rapport entre Université et Entreprise. L'université est apparentée à vase clos, trop éloigné du monde économique et des exigences du monde du travail ; n'accordant que très peu d'importance à sa mission de préparation à l'activité économique. Le développement de la professionnalisation des formations et à l'émancipation progressive de mesures censées offrir à l'étudiant une bonne connaissance du monde du travail relèvent majoritairement

---

[103] Giret JF. et Moullet S., 2008, *« Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés »*, Net.Doc. 35, Céreq, Février.

[104] Nous entendons par « acculturation », au sens large le processus par lequel un individu assimile les valeurs et normes de la société, ou de l'organisation sociale dans laquelle il évolue. Rattaché au qualificatif de « professionnel », la notion définit le processus au moyen duquel un individu intègre les normes et valeurs propre au champ de l'entreprise ou plus largement du monde professionnel.

[105] Nous développerons ce concept dans un chapitre à venir.

[106] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »*, Relief 5, Céreq

du postulat, à discuter, selon lequel « l'emploi ne manque pas (…). Ce qui manquerait serait la qualification suffisante pour les occuper. L'école est de ce fait accusée de mal préparer à la vie professionnelle, d'être trop éloignée des soucis d'emploi »[107].

3.3. La professionnalisation des études universitaires : un atout du point de vue de l'insertion professionnelle ?

L'insertion professionnelle des sortants de l'Université étant un objectif affiché du déploiement des formations professionnalisées, un point sur les données d'insertion s'impose. Les enquêtes « Génération » conduites par le Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et les Qualification (Céreq)[108] font état de la situation de l'emploi des sortants du système éducatif 3 ans après l'obtention de leur diplôme.

Globalement, les enquêtes montrent qu'à un même niveau d'étude, les diplômés de filières professionnalisées bénéficient d'une insertion dans l'emploi sensiblement meilleure que celle des étudiants ayant obtenu un diplôme 'académique' ou 'général'.

J'utiliserai les données de génération 2004[109], dernière enquête en date. Après avoir dressé assez globalement la situation en 2007 des sortants du système d'enseignement supérieur de la promotion 2004, je m'attacherai plus particulièrement aux conditions d'insertion professionnelle des diplômés de l'université et très précisément des sortants de licences professionnelles et Masters professionnels[110].

3.3.1. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur de la Génération 2004

D'une manière générale, en fin de troisième année de vie active, 7 % des diplômés du supérieur de la Génération 2004 sont au chômage, un taux inférieur de moitié à celui de

---

[107] Laval C., 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Editions La Découverte, Paris.

[108] Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) est un établissement public à caractère administratif. Placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale et des ministères de l'emploi le Céreq a pour mission d'examiner la situation de la formation et de l'emploi en France.

[109] *« Au printemps 2007, le Céreq a interrogé un échantillon national de 33 655 jeunes sortis de formation initiale en 2003-2004. Ces individus sont issus de tous les niveaux de formation et font partie des 737 000 jeunes qui, cette année-là, ont quitté pour la première fois le système éducatif. Cette enquête, qui s'inscrit dans le dispositif des « enquêtes générationnelles » du Céreq, succède à trois précédentes éditions auprès des jeunes sortis de formation initiale en 1992, en 1998 et en 2001. Son objectif est d'analyser les premières années de vie active ».* Enquête Génération 2004, « *Quand l'école est fini… Premier pas dans la vie active de la génération 2004 »*, Céreq, 2007.

[110] Ces deux diplômes feront l'objet d'une analyse particulière tout au long de cette thèse.

l'ensemble de leur génération. De plus, ce taux est de deux points inférieur à celui de leurs prédécesseurs de la Génération 2001 et de deux points supérieur à celui de leurs aînés de la Génération 1998. A niveau de diplôme équivalent les jeunes de la Génération 2004 issus de filières professionnelles sont entrés sur le marché du travail dans de meilleures conditions que ceux des filières générales. « En fin de troisième année de vie active, ils sont plus nombreux à avoir un emploi et sont mieux rémunérés ». [111] De même qu'à niveau égal, les diplômés des spécialités industrielles ou scientifique accèdent plus facilement à l'emploi que ceux des spécialités tertiaires et sciences humaines.

(a) Au niveau bac+2 et bac+3 (Licence)

Trois ans après leur sortie du système d'enseignement supérieur, la situation des diplômés au niveau Bac+2 montre que ceux issus des filières professionnelles sont moins touchés par le chômage que les diplômés d'un DEUG. Ainsi ces derniers sont selon les domaines 10 à 12% au chômage, contre 2% pour les diplômés de la santé et du social, 9% pour les diplômés d'un BTS tertiaire et 6% d'un BTS industriel. Les sortants de DUT bénéficient également d'un taux de chômage relativement faible (9% dans le tertiaire et 6% dans le domaine industriel). Notons également que les titulaires d'un DEUG, ainsi que ceux d'un DUT sont relativement nombreux à reprendre leurs études. Concernant les diplômés de DUT, ceux-ci s'orientent majoritairement vers la préparation d'une licence professionnelle.

Ce sont les diplômés de la santé et du social qui accèdent le plus rapidement à la stabilité de l'emploi. Pour 40% d'entre eux le premier emploi est un emploi à durée indéterminé (3 ans après leur entrée sur le marché du travail, ils sont 74% en CDI). Si pour les diplômés des autres filières professionnalisées, l'accès au premier emploi est assez souvent un contrat de courte durée (28 à 23% de CDI pour les sortants de BTS et 30 à 23% de CDI pour ceux de DUT), en fin de troisième année de vie active leurs conditions d'emploi s'améliorent. Ainsi après trois ans de vie active, plus des deux tiers des diplômés de BTS et DUT ont signé un contrat à durée déterminé. Pour les diplômés d'un DEUG, ceux titulaires d'un diplôme en MST sont 70% en CDI, ceux de LSH ne sont que 58% dans ce cas.

[111] Calmand J. et Hallier P., 2008, *« Etre diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour rentrer dans la vie active »,* Bref n°253 , Céreq.

Au niveau Bac+3 (Licence), là encore un écart relativement important s'observe entre les licences générales et licences professionnelles. Globalement les diplômés d'une licence professionnelle s'insèrent plus facilement dans l'emploi que ceux d'une licence générale. Pour autant, au sein des diplômés de licence générale tous ne sont pas logés à la même enseigne, puisque dans le domaine des Mathématiques, Sciences et Techniques seulement 5% sont en situation de chômage, contre 13% pour le domaine des Lettres et Sciences Humaines. Si pour les diplômés d'une licence générale, comme d'une licence professionnelle, le premier emploi est majoritairement un contrat de courte durée, après trois années passées dans la vie active, ceux de licences professionnelles sont plus nombreux en contrat à durée indéterminée : plus des trois quarts des sortants d'une licence professionnelle sont en CDI, contre 56% pour ceux d'une licence générale en LSH et 66% pour ceux d'une licence générale en MST.

Tableau : Situation des diplômés de niveau bac+2 et bac+3 (Licence)

Diplômes	**Taux Chô**	**Taux reprise étude**	**Taux emploi CDI**		**Taux emploi public**
			1er emploi	3 ans	
DEUG					
LSH	12	16	24	58	36
MST	10	13	42	70	39
Bac+2 de la santé et du social	2	1	40	74	55
BTS					
Tertiaire	9	5	28	69	12
Industriel	6	3	23	68	7
DUT					
Tertiaire	9	8	30	75	10
Industriel	7	4	23	71	7
Autres bac+2	14	7	25	67	9
Licence					
LSH	13	13	29	59	43
MST	5	10	38	66	37
Licence professionnelle					
Tertiaire	7	1	39	80	15
Industrielle	4	4	24	76	10

Sources : Enquête Génération 2004, Céreq

(b) Au niveau Bac+5, Master et Doctorat

Au niveau Bac+5 (Master), les diplômés des écoles de commerce et des écoles d'ingénieurs sont les moins touchés par le chômage : seulement 5% pour les diplômés d'une école de commerce et 3% pour ceux d'une école d'ingénieurs. Ils bénéficient également de conditions d'emploi extrêmement favorables, puisque plus de la moitié d'entre eux ont signés un contrat à durée indéterminée dès leur premier emploi et ils sont 90% à être dans ce cas à la fin de leur troisième année de vie active. Pour autant les

diplômés de Master (Bac+5) bénéficient également d'une insertion professionnelle très favorable. En fin de troisième année de vie active, 8% des diplômés d'un master recherche dans le domaine des LSH sont au chômage et 6% dans le domaine des MST. Le taux de chômage pour les diplômés de Master Professionnel est sensiblement équivalent. Dans le domaine de LSH, ils sont 6% en situation de chômage (soit légèrement moins nombreux que pour le Master recherche) et 8% pour les diplômés de MST.

Enfin l'insertion professionnelle des jeunes docteurs est d'une manière générale assez difficile. Si les docteurs en médecine s'insèrent dans de bonnes conditions (taux de chômage de 3%), en revanche ceux des autres domaines sont confrontés à un taux de chômage assez élevé : 11% en LSH et 10% en MST. Comparativement aux sortants des grandes écoles, ils sont plus instables professionnellement. Leur premier emploi est très souvent de courte durée (pour plus de 60% d'entre eux) et au bout de trois années de vie active, ils sont un peu moins de 30% dans ce cas. Ils ont d'une manière générale d'assez grandes difficultés à accéder à la stabilité de l'emploi, et cela quelque soit la spécialité.

Tableau : Situation des diplômés de niveau bac+5 et Master

Diplômes	**Taux Chômage**	**Taux repris études**	**Taux emploi CDI**		**Taux emploi public**
			1er emploi	3 ans	
Masters Recherche					
LSH	8	7	41	69	41
MST	6	9	31	70	34
Maser Professionnel					
LSH	6	2	34	73	23
MST	8	2	36	78	12
Ecole de commerce	5	1	52	91	3
Ecoles d'ingénieurs	3	1	58	90	6
Autres bac+5	2	2	45	69	18
Doctorat					
LSH	11	1	41	68	64
MST	10	2	26	62	50
Médecine	3	1	26	42	26

Sources : Enquête Génération 2004, Céreq

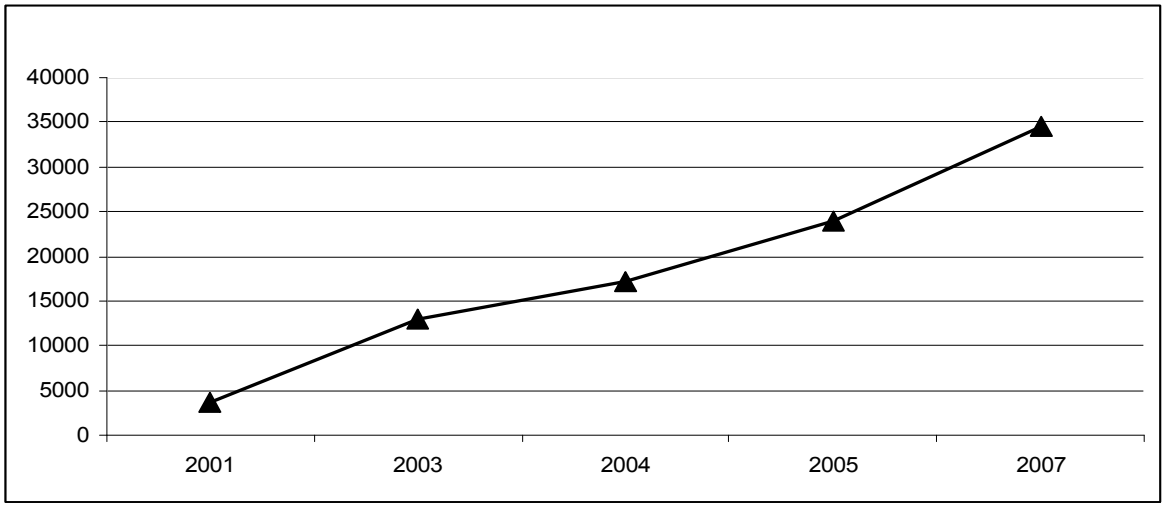
3.3.2. Focus sur l'insertion des diplômés de licence professionnelle

Présenter quelques données chiffrées, ciblées sur les licences professionnelles, est nécessaire. Cela permet d'abord de caractériser l'ampleur de leur progression et la diversité des spécialités que ce diplôme propose.

(a) Une progression constante des effectifs et diplômés de licence professionnelle depuis 2001

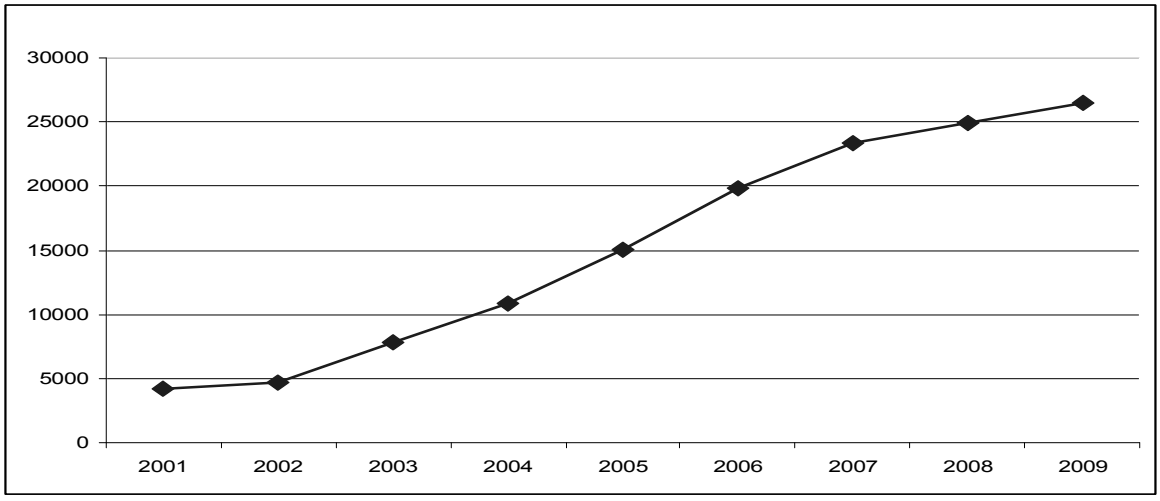
Depuis leur création en 1999[112], le nombre de licences professionnelles délivrées n'a cessé d'augmenter, passant de 3 600 à la session 2001 à environ 34 500 à la session 2007, soit une augmentation de plus de 45 % en moyenne annuelle. Le rythme d'accroissement ralentit depuis la session 2001 mais reste soutenu (+ 15 % à la session 2007 par rapport à la session précédente).

Graphique 8 : Evolution du nombre de licences professionnelles délivrées en 2003 et 2007



Source : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

Graphique 9 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits en licence professionnelle (2001-2009)



Source : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

[112] Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle

(b) Diversification de l'offre de licence professionnelle : domaines et spécialités

A la rentrée 2008, près de 1 818 licences professionnelles sont proposées au sein des universités françaises[113] couvrant une large palette de secteurs professionnels : le domaine de la production agricole (agronomie, gestion d'exploitation, espaces naturel, etc.) ou industrielle (génie civil, bâtiment, électricité-électronique, informatique industrielle, chimie, biotechnologies), le secteur tertiaire (commerce-gestion-banques-communication), les services aux personnes et aux collectivités (santé, carrières sanitaires et sociales, hôtellerie tourisme, protection de l'environnement, développement du patrimoine culturel, activités culturelles et artistiques, etc.). Elles sont regroupées dans 46 dénominations nationales relevant des secteurs primaire, secondaire et tertiaire.

Tableau 16 : Liste des dénominations nationales élaborée par le comité de suivi des licences professionnelles (rentrée universitaire 2008)

Secteurs professionnels	Dénominations nationales	Eléments possibles du champ couvert par les licences professionnelles
Agriculture, pèche, forêt et espaces verts	Agronomie	Polyculture, agro - équipements, irrigation, drainage, agronomie tropicale, conseil et développement agricole, gestion d'exploitation, gestion d'équipements, production, conduite d'équipements, bio – informatique, bio - statistique
	Productions végétales	Cultures maraîchères, florales, viticulture, semences, gestion d'ateliers, protection des cultures, production, conduite d'équipements, technico – commerciaux
	Productions animales	Elevage ovin, aquaculture, organisation et gestion, contrôle sanitaire, production, soins aux animaux, technico – commerciaux
	Espaces naturels	forêts, faune sauvage , pêche, gestion, surveillance et protection, conduites d'engins, technico - commerciaux
	Aménagement du paysage	conception, gestion, entretien
Production et transformations	Production industrielle	Génie des procédés, conception de produits, conception de systèmes, design industriel, emballage, systèmes pluritechniques
	Gestion de la production industrielle	Qualité, métrologie, statistique industrielle, gestion des flux, maintenance des équipements de production
	Automatique et informatique industrielle	Maintenance, robotique, automatismes industriels, informatique temps réel, informatique embarquée
	Transformations industrielles	Contrôle des matériaux, conduite et surveillance d'installations lourdes et transformations
	Industrie agro-alimentaire, alimentation	Biotechnologies, gestion de la production dans les industries agroalimentaires, contrôle de la qualité, fabrications artisanales, cuisine, conduites d'installations, technico-commerciaux

[113] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

	Biotechnologies	Génome, protéome, contrôles, qualité
	Industries chimiques et pharmaceutiques	Biotechnologies, analyse chimique, contrôle de laboratoires, contrôle des médicaments, conduite et surveillance d'appareils
	Transformation des métaux	Fonderie, laminage, traitement des métaux non ferreux, outillages et procédés, contrôle de qualité, traitement thermique, conduite et surveillance des machines, DAO, CAO, arts des métaux précieux
	Matériaux de construction	Béton, verre, céramique, cristal, contrôle de qualité, contrôle des matériaux, conduite et surveillance d'installations, verrerie d'art, cristallerie d'art, céramique d'art, vitrail
	Habillement, mode et textile	Habillement, mégisserie, textiles, conception, stylisme, fabrication, conduite et réglages de machines, tapisserie d'ameublement, costumes de spectacles, mode, technico - commerciaux DAO, CAO
	Plasturgie et matériaux composites	Matériaux nouveaux, conduite de machines, production
	Energie et génie climatique	Energie nucléaire, énergie solaire, froid et climatisation, chauffage, études et dessin d'installations, contrôle de services énergétiques, montage d'installations, conduite et surveillance d'installations DAO, CAO
Génie civil, construction, bois	Génie civil et construction	Etudes et projets, coordination de chantiers, DAO, CAO
Mécanique, Electricité, Electronique	Travaux publics	topographie, terrassement, études et projets, conduites de travaux, DAO, CAO
	Bâtiment et construction	Constructions bois, couverture, étanchéité, finitions, conduite de travaux, contrôle des normes, études et projets, constructions et finitions à caractère artistique. DAO, CAO, droit de la construction
	Bois et ameublement	Charpente, facture instrumentale, scierie, DAO, CAO
	Mécanique	Usinage, horlogerie, micro – mécanique, études et projets, gestion de production, contrôles, essais, maintenance, conduite d'équipements, DAO, CAO
Echange et gestion	Maintenance des systèmes pluritechniques	Mécanique d'automobiles, de motocycles de véhicules industriels, d'engins agricoles et de chantiers, de bateaux, avions, engins spatiaux entretien et réparation, maintenance des moteurs
	Structures métalliques	Charpentes métalliques, soudure, carrosserie, coque de bateau, cellule d'avion, tuyauterie, forge, coutellerie, projets et dessins, production, contrôle, pose d'ensembles métalliques, conduite d'équipements, facture d'instruments à vent DAO, CAO
	Electricité et électronique	Electrotechnique, électromécanique, audiovisuel électronique, électroménager, études et projets, gestion de production, contrôle, essais, maintenance, assemblage de circuits, électricité du bâtiment, électricité industrielle, technico – commerciaux, fabrication et maintenance de matériels informatiques et de transmission, DAO, CAO

	Management des organisations	Administration générales des entreprises, des collectivités, des associations, direction de centre et de services, informatique de gestion, mathématiques de la décision, statistique, data - mining
Communication et information	Logistique	Transport international, aérien, transport de voyageurs, maritime, terrestre, multimodal ; gestion des entrepôts, levage, études et projets d'organisation, gestion des flux et des stocks, contrôle et régulation ; technico - commerciaux
	Commerce	Achat, approvisionnement, import – export, marketing, distribution, études de marchés, gestion des échanges commerciaux, négociation, commerce électronique
	Assurance, banque, finance	Banque, assurances, bourse, actuariat, fiscalité, commerce immobilier, études économiques et financières, organisations des services financiers, instruction de dossiers traitements de flux et de produits financiers, vente de produits financiers, gestion de patrimoine
	Gestion des ressources humaines	Gestion du personnel, gestion des compétences, ergonomie, études et prévisions, paie, recrutement, relations sociales, formation
	Activités et techniques de communication	Presse, radio, télévision, publicité, relations publiques, communication des entreprises, des associations et des collectivités, webmaster
	Métiers de l'édition	Composition, maquette, PAO, impression, édition, librairie, reliure, brochure, dorure, photogravure, sérigraphie, impression artistique, vente de livres et produits imprimés
	Techniques et activités de l'image et du son	Photo, vidéo, cinéma, régie, prise de son, traitement informatique de l'image, montage, éclairage, projection, décors sonores, production et distribution de spectacles
	Ressources documentaires et bases de données	Archivage, bases de données, bibliothèque, médiathèques, conception et mise en place de fonds documentaires, gestion et mise à disposition de ressources documentaires, conservation d'archives, logiciels de gestion documentaire, data mining
	Réseaux et télécommunications	Extranet, intranet, réseaux locaux, maintenance
	Systèmes informatiques et logiciels	Système informatique, langages informatiques, assistance informatique, maintenance de logiciels, génie logiciel, système expert, installation de logiciels,
Services aux personnes	Santé	Biotechnologies médicales, soins, appareillages, rééducation, réadaptation motrice, instrumentation médicale, diététique, informatique médicale, statistique médicale, épidémiologie
Services aux collectivités	Intervention sociale	Economie sociale, aide à l'insertion sociale, aide à l'insertion professionnelle, expertise et projets sociaux, soutiens sociaux - éducatifs
	Hôtellerie et tourisme	Sommeliers, Accueil, réception, restauration, hébergement, thermalisme, gestion touristique et hôtelière
	Activités sportives	Monitorat sportif, encadrement d'activités
	Activités culturelles et artistiques	Encadrement d'activités

	Aménagement du territoire et urbanisme	Environnement urbain, développement local, rural, études, mise en œuvre de projets
	Développement et protection du patrimoine culturel	Conservation, muséographie, mises en valeur des sites, des monuments, des œuvres d'art, études et projets, gestion, restauration des tableaux
	Protection de l'environnement	Assainissement, épuration, traitement des eaux et des déchets, mesure de la pollution atmosphérique, contrôle de la qualité des eaux, mesures de radio – activités, décontamination de locaux hospitaliers et industriels, surveillance et exploitation d'installations de contrôle ou de traitement
	Sécurité des biens et des personnes	Hygiène et sécurité, Prévention, lutte contre l'incendie, télésurveillance, gardiennage, catastrophes naturelles, sauvetage
	Activités juridiques	Entreprises et cabinets d'affaires, contentieux, administrations et collectivités locales.

La licence professionnelle recouvre par conséquent de nombreux domaines d'activités et axes de spécialisation. Cette caractéristique, qui peut s'expliquer par le fait que ce diplôme construit au niveau de l'établissement est censé répondre à la demande de marché du travail local, peut entraîner un manque de lisibilité de l'offre globale des formations et des spécialisations parfois extrêmement proches les unes des autres.

(c) Quelques chiffres sur l'insertion des diplômés de licence professionnelle

Les données qui suivent, tirées de l'enquête « Génération 2004 », permettent une comparaison de l'insertion des diplômés de licence professionnelle avec ceux de licence générale (donc à même niveau d'étude).

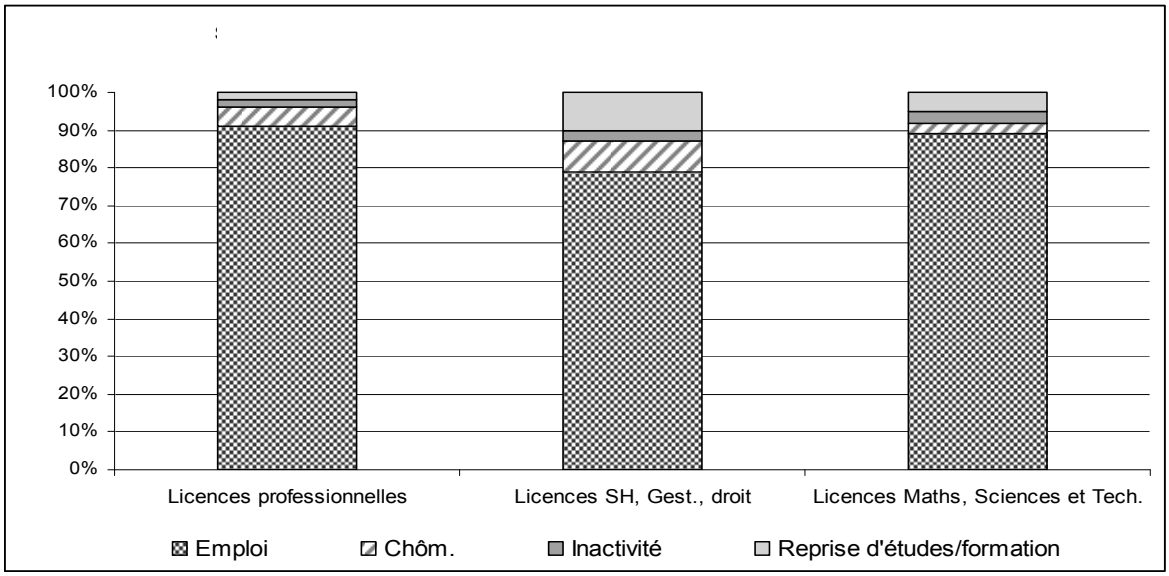
L'examen de la situation des jeunes diplômés des licences générale et professionnelle trois ans après l'obtention du diplôme montre que les sortants de licence professionnelle sont globalement davantage en emploi que leurs homologues des filières générales, et par conséquent moins touchés par le chômage. Ainsi, pour les sortants de licence professionnelle : 91% sont en emploi, 5% au chômage, 2% en inactivité et 2% en reprise d'étude ou en formation. Les diplômés de licence générale en Sciences Humaines, Gestion et Droit sont quant à eux 79% à occuper un emploi, et 8% sont au chômage. Notons qu'ils sont nombreux à reprendre leurs études ou à suivre une formation (10%). Si les licenciés de Mathématiques, Sciences et Techniques sont les moins touchés par le chômage (3%), ils ne sont que 88% à occuper un emploi (contre 91% pour les diplômés de licence professionnelle).

Tableau 17 : Situation en 2007 des diplômés de licence professionnelle et de licence générale

	Emploi	Chômage.	Inactivité	Reprise d'études -formation	Total
Licences professionnelles	91	5	2	2	100
Licences SH, Gest., droit	79	8	3	10	100
Licences Maths, Sciences et Tech.	88	3	3	5	100

Source : Céreq, Génération 2004

Graphique 10 : Situation des diplômés de licence professionnelle et licence générale



Source : Céreq, Génération 2004

L'étude des conditions d'emploi est globalement meilleure pour les diplômés de licence professionnelle que ceux de licence générale. Au terme de trois années de vie active, 78% d'entre eux occupent un emploi à durée indéterminée ; soit 4 points de plus que ceux des licences générales en MST et 12 points de plus que ceux des licences en LSH.

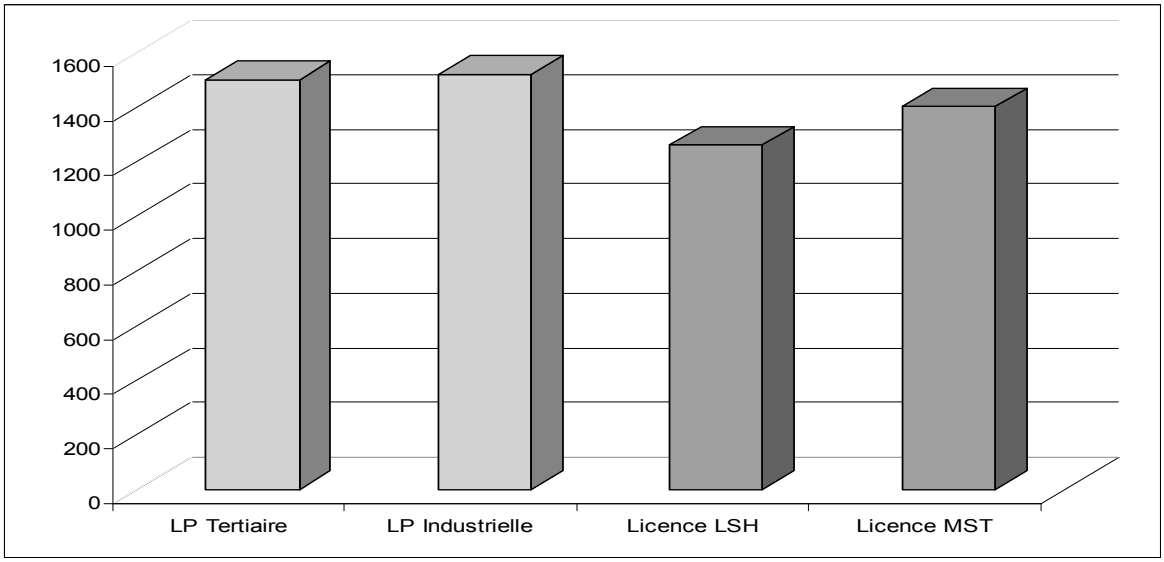
Tableau 18 : Qualité de l'emploi des sortants de licences professionnelle et générale

	EDI	EDD	Non salarié	Total
LICENCE	71	26	3	100
Licence professionnelle	78	18	4	100
Licence LSH, Gestion, Droit	66	31	3	100
Licence Maths sciences et techniques	74	24	2	100

Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

Au niveau des rémunérations, les diplômes de licence professionnelle bénéficient d'un salaire net médian (primes incluses) également supérieur aux diplômés de licence générale. La différence est particulièrement marquée en comparaison des licences générales en LSH, qui avec un salaire médian mensuel de 1 260 euros touchent en moyenne 260 euros de moins que les diplômés de licence professionnelle du domaine industriel (1520 euros).

Graphique 11 : Salaire net médian des diplômés de licences professionnelles et licences générales



Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

3.3.3. Focus sur l'insertion professionnelle des diplômés de master

Dans le cadre de la nouvelle organisation des diplômes universitaires français (LMD) les étudiants peuvent préparer un master professionnel (Encadré 2) ou un master recherche à l'issue de la nouvelle licence LMD.

Encadré 2 : Le master professionnel

L'offre de formation au niveau master (Recherche) répond à un double objectif : préparer les étudiants à la recherche et leur offrir un parcours menant à une insertion professionnelle de haut niveau. Le diplôme se prépare en 2 ans (4 semestres), après une licence : il est généralement organisé en année M1 (master 1ère année) et M2 (master 2e année). Il constitue un diplôme bac + 5. Le master professionnel est un diplôme de 3ème cycle qui remplace la maîtrise en un an suivie du diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.). C'est un diplôme à finalité professionnelle qui apporte une spécialisation professionnelle et à vocation à préparer l'insertion professionnelle de ses diplômés. Le nouveau diplôme de master se prépare en 2 ans (4 semestres) après une licence : il constitue un diplôme bac 5. Il est généralement organisé en année M1 (master 1ère année) et M2 (master 2e année).

Trois ans après l'obtention de leur diplôme, l'examen de la situation des jeunes diplômés d'un master universitaire montre que ces derniers sont davantage touchés par le chômage que les diplômés des grandes écoles. Les diplômés des écoles d'ingénieur ne sont que 3% à être au chômage en 2007 (soit trois ans après leur entrée sur le marché du travail) et ceux des écoles de commerce 5% ; contre 6% pour les diplômés d'un master en LSH et

7% pour ceux d'un master en MST. Ils sont globalement très peu nombreux en inactivité (entre 1% et 2%), ainsi qu'en étude ou en formation (1% à 3%).

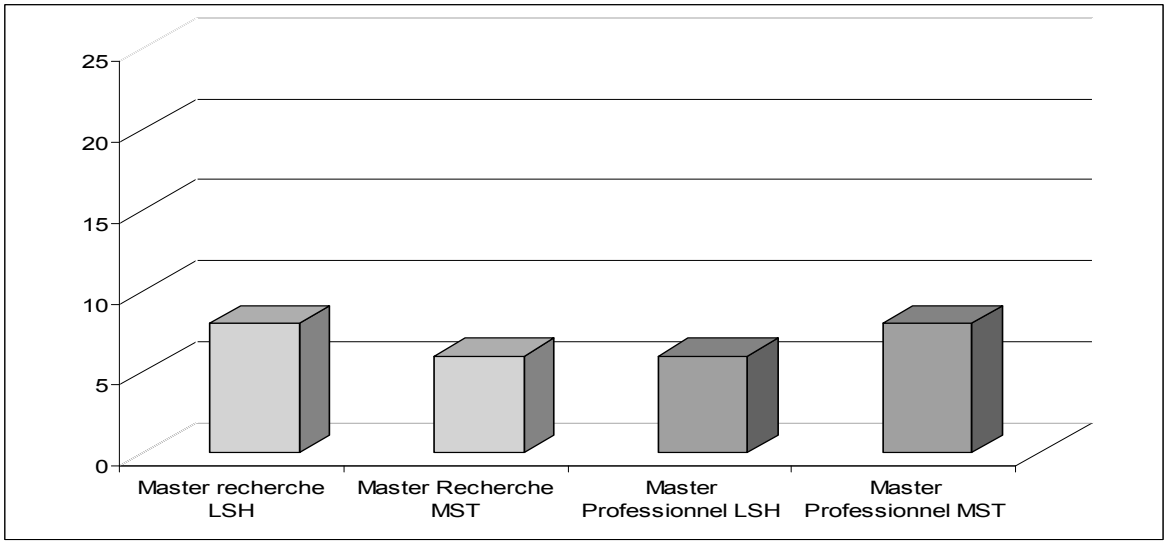
Tableau 19 : Situation en 2007 des diplômés de Master (Trois ans après leur entrée dans la vie active)

Masters	Emploi	Chômage	Inactivité	Reprise d'études/formation	Total
Masters					
LSH	90	6	2	2	100
MST.	89	7	1	3	100
Grandes écoles					
Ecoles de Commerce	93	5	1	1	100
Ecoles d'ingénieur	94	3	1	1	100

Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

Au niveau de l'Université, la spécialisation des masters (« recherche » ou « professionnelle ») n'a pas, ou très peu, d'incidence sur l'insertion professionnelle des diplômés. Le taux de chômage des actifs en 2007 oscille entre 6% et 8%. Aussi, à l'instar des données relatives aux autres niveaux de certification, les diplômés des domaines des Mathématiques, Sciences et Techniques sont très légèrement moins touchés par le chômage qu'en Lettres et Sciences Humaines.

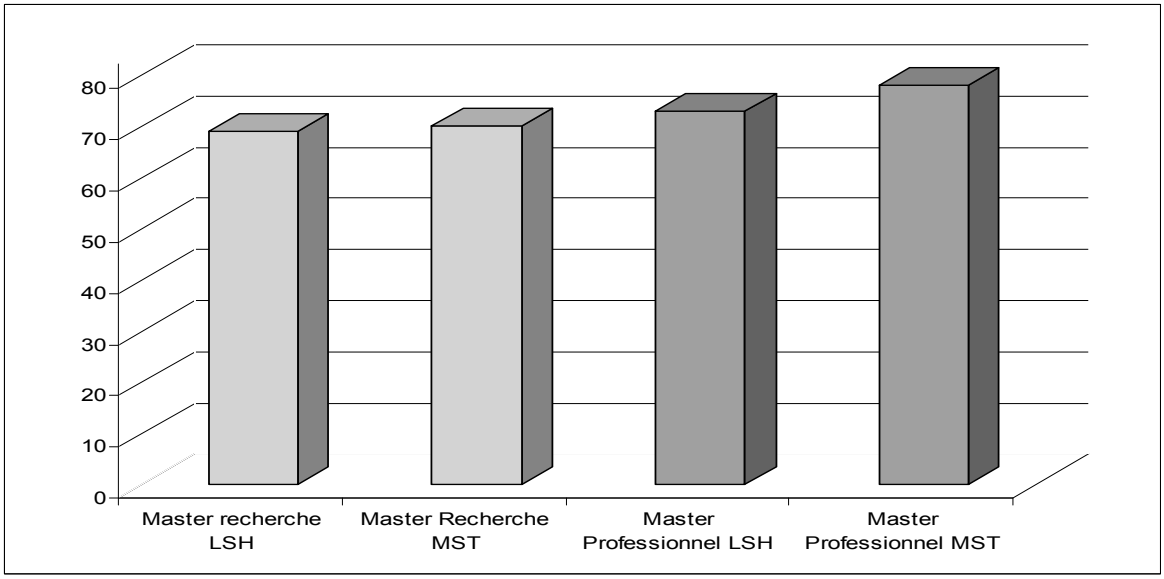
Graphique 12 : Taux de chômage des diplômés de masters après trois années de vie active



Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

L'atout du master professionnel sur le master recherche tient à la qualité des emplois occupés après trois ans de vie active. Les diplômés des masters professionnels sont tendanciellement plus présents dans des emplois à durée indéterminés. Sur cet aspect, on observe également une différence importante entre les diplômes de LSH et ceux de MST.

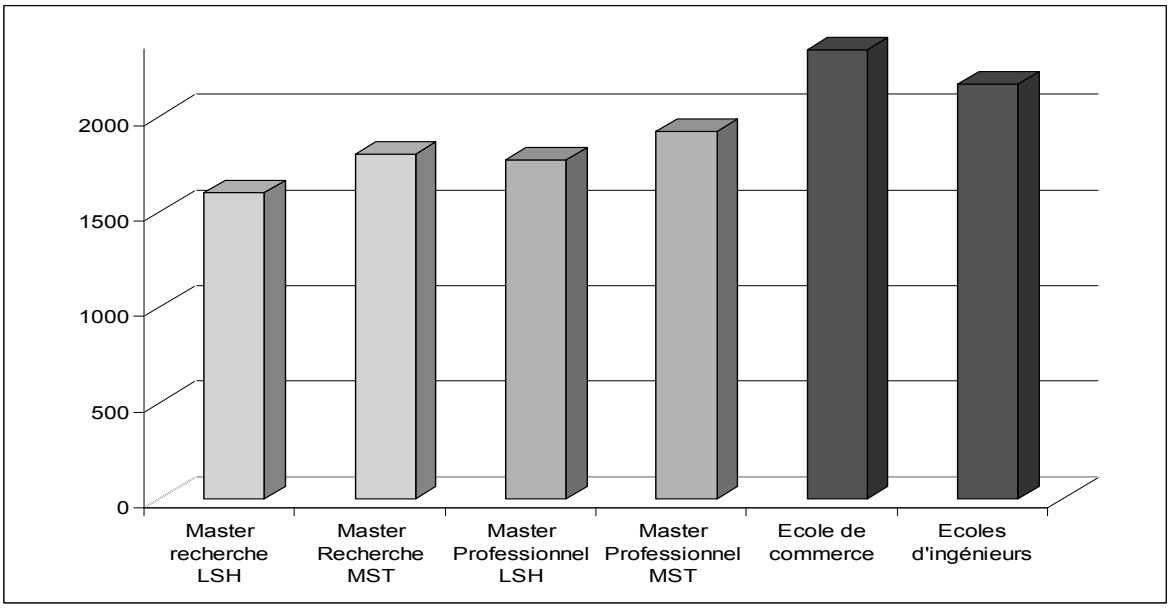
Graphique 13 : Taux d'emploi à durée indéterminée après trois ans de vie active (diplômés de Master)



Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

Du côté des salaires, les sortants des écoles de commerce et d'ingénieur bénéficient d'un niveau de salaire relativement supérieur aux autres sortants de niveau master. Avec un salaire médian net de 2 350 euros, les diplômés des écoles de commerce sont les mieux payés, derrière ceux des écoles d'ingénieurs (2 170 euros). Les diplômés de master ont un salaire net médian compris en 1 600 euros (pour les diplômés des masters 'recherche' en LSH) et 1 920 euros (pour les diplômés des masters professionnels en MST).

Graphique 14 : Salaire médian net après trois ans de vie active (diplômés Bac+5, Masters)



Source : Enquête Génération 2004, Céreq.

3.4. Vers une conception extensive de la professionnalisation

Une conception plus élargie de la professionnalisation se développe donc sous l'impulsion de plusieurs instances ministérielles et interministérielles. En 1988, un rapport du HCEE[114] avançait l'argument d'une insuffisance en personnels techniques, ingénieurs ou techniciens, comme argument légitimant un rapprochement des universités et des acteurs économiques. Le CNE[115] participera également à la promotion de cette idée. Ses premiers rapports, rédigés entre 1987 et 1992, témoignent d'une forte incitation à la création de cursus universitaires courts à vocation professionnelle (dans la continuité de la période antérieure)[116].

La nouveauté renvoie surtout à l'argumentaire soutenant les initiatives concrètes. L'insertion professionnelle est placée au centre des discours relatifs à l'évolution des systèmes de formation et à leur interaction souhaitée avec les acteurs économiques. Les années quatre-vingt-dix marquent l'affirmation de la notion comme référent incontournable des politiques éducatives. L'intention est entérinée sur le plan législatif par la loi d'orientation de 1984 sur l'enseignement supérieur qui confère aux universités françaises la mission de préparation à l'emploi. Le décret de 1986 obligera d'ailleurs les universités à créer en leur sein un service d'information et d'orientation et incitera au développement de stratégies offensives en vue de favoriser l'accès de leurs diplômés à l'emploi. Une large place va donc être accordée à cette question, qui se traduira par une incitation de la part de l'Etat au développement de formes spécifiques de formations fondées sur des partenariats institutionnels, et la valorisation d'une reconfiguration des modes de fonctionnement et d'organisation des formations allant dans le sens d'une plus large ouverture aux acteurs jusqu'alors extérieurs au champ éducatif.

La dernière décennie caractérise un réel tournant. Les nombreuses propositions de réformes et projets de lois produits permettent de mesurer la nature et l'ampleur des changements à venir ou en cours.

---

[114] Créé en 1986, le HCEE regroupant des membres extérieurs au MEN, issus du monde des entreprises et des organisations professionnelles, doit faire des propositions sur l'administration et l'organisation de l'enseignement visant à rapprocher le système éducatif du monde économique.

[115] Créé en 1984, le CNE est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

[116] Les différents rapports envisageaient ainsi la création de nouveaux diplômes : diplôme de troisième cycle d'IUT, DEUST, MIAGE, MST.

Le rapport de Patrick Hetzel[117] intitulé « De l'université à l'emploi », remis au gouvernement en octobre 2006, préconise un renforcement de la professionnalisation des études et un rapprochement entre les universités et le monde professionnel. L'insertion professionnelle est considérée comme le critère premier d'appréciation de l'efficacité et de la qualité des formations. Le rapport synthétise les résultats du grand débat national sur l'université et l'emploi initié à la demande du président de la république. Il fait état du taux d'échec important des jeunes inscrit dans les cursus d'enseignement supérieur, soit 20% des étudiants en 2006, ainsi que des difficultés d'accès à l'emploi d'une fraction encore significative des étudiants à la sortie du système d'enseignement supérieur. « Trois ans après leur sortie, 11% des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage ». En réponse aux problématiques exposées, il conviendrait selon le rapport « de proposer aux étudiants un passage progressif de l'Université vers le monde du travail en passant d'une vision où le diplôme est considéré comme un couperet à une vision où le monde de l'emploi est progressivement de plus en plus intégré dans les différents cursus au fil du temps ». Un chapitre intitulé « améliorer la professionnalisation » appelle très concrètement à la création et au déploiement d'outils de professionnalisation avec notamment la création obligatoire d'un « module projet professionnel personnalisé » dans toutes les licences, ou encore le déploiement massif et généralisé de dispositifs variés assurant à l'étudiant l'acquisition de compétences de base en vue de faciliter (ou d'optimiser) son entrée dans l'emploi (maitrise d'une langue vivante étrangère, l'informatique et les outils bureautiques, la recherche d'un emploi, et la connaissance des secteurs économiques). Par ailleurs, chaque université est invitée à mettre en place une direction des stages, des emplois et des carrières, et plus largement à favoriser et développer leur ouverture vers la sphère professionnelle au moyen de stages obligatoires dans tout cursus de formation. La création dans les académies d'une commission de l'enseignement professionnel et la mise en place d'un observatoire de l'insertion professionnelle des étudiants dans chaque université est également préconisée.

En 2007, le rapport de François Goulard[118] poursuit la réflexion sur la réforme des cursus universitaires en proposant un ensemble de leviers d'action concrets au nom de l'insertion et au moyen d'une modification partielle des modalités de conduite (ou de

[117] Hetzel P., 2006, *« De l'université à l'emploi »*, rapport au Premier Ministre.

[118] Goulard F., 2007, *« L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions »*, Rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

gouvernance) des politiques d'établissements - notamment pour ce qui relève de la structuration et du pilotage des formations. Sur ce dernier point, le rapport demande qu'il soit opéré : « un décloisonnement du système d'enseignement supérieur, avec pour objectifs un renforcement des relations des établissements avec leur environnement (dont les acteurs professionnels) pour une meilleure insertion professionnelle et une orientation plus fluide en cours d'étude, associés à une différenciation plus poussée des établissements ». Le rapprochement entre universités et entreprises fait l'objet d'une attention particulière. Avec pour objectif d'aider les étudiants à s'insérer dans la vie professionnelle, le rapport recommande la généralisation des stages en entreprise, la mise en place de forums et visites d'entreprises ou encore le développement des formations en alternance. Le dispositif est présenté comme devant favoriser le « Couplage de la transmission des connaissances », c'est-à-dire la construction d'un corpus d'enseignement cohérent, réfléchi et défini de manière concertée entre universitaires et professionnels, assurant l'acquisition de compétences générales, transversales et professionnelles façonnant les professionnalités. La relation entre université et entreprise est perçue et présentée en cela comme le moyen d'une « coordination de l'ensemble des actions de formations », ou d'une nouvelle gouvernance de la formation en vue de « développer l'employabilité »[119] des étudiants en congruence des caractéristiques socio-économiques des marchés du travail, des spécificités de l'emploi, ainsi que des attentes des milieux professionnels dans le domaine des ressources humaines. La création d'un « service à l'insertion » aurait notamment pour fonction d'étudier les spécificités de la relation Formation-Emploi selon les filières et diplômes à différents échelons géographiques, mais également de mener une analyse approfondie et permanente du devenir des diplômés et de leurs perspectives d'insertion. Le service assurerait par ailleurs « l'interaction avec les employeurs potentiels » en développant les outils nécessaires à la structuration des liens entre étudiants et entreprises dans le but de créer des dynamiques d'insertion à l'échelle territoriale notamment. La dimension territoriale du dispositif, ou locale, s'appuierait sur la mise en place de « systèmes universitaires territoriaux » regroupant l'ensemble des établissements délivrant des formations supérieures dans une

[119] La notion d'employabilité fera l'objet d'un travail de définition en raison de son utilisation régulière tant dans le langage courant, que dans les conceptions politiques à des niveaux de régulations multiples valorisant la professionnalisation des études en tant qu'outil sensés améliorant l'employabilité des étudiants. Entendons par là, que la professionnalisation permettrait à l'étudiant au terme de son cursus de formation d'acquérir, puis de valoriser sur le marché du travail, les compétences ou pré requis, établis comme critères normatifs de recrutement lui permettant l'accessibilité à l'emploi.

ou plusieurs régions. Ce regroupement doit définir de manière concertée l'offre de formation, ainsi que d'envisager la construction de passerelles entre les formations. Cette gouvernance territoriale se ferait au moyen d'une nouvelle répartition des financements de l'Etat sur la base d'une politique éducative géographiquement ciblée et axée sur l'adaptation aux caractéristiques socioéconomiques des territoires. Moyens financiers et facultés d'action pourraient être délégués à ces systèmes dans un cadre opératoire fixé à un niveau national. L'Etat définirait les marges de manœuvre des différents acteurs et s'assurerait du bon déroulement, ou du contrôle des opérations, dans les respects des orientations préalablement définies (aspects stratégiques et internationaux, et normes d'évaluation des formations). L'autonomisation des universités dans ce système demande, quant à elle une transformation partielle des modalités de gouvernance interne des établissements par l'installation de conseils d'administration ouverts aux acteurs économiques et territoriaux ; nouvel ordonnancement institutionnel et organisationnel auquel s'adjoint un renforcement ou un élargissement, du 'pouvoir managérial' des présidents d'Université.

La problématique liée aux transformations des instances et des modalités de gouvernance des universités, ne peut être en cela considérée comme extérieure à la problématique de la professionnalisation. Bien au contraire, sans se réduire complètement à cet aspect, les transformations d'ordres institutionnel et organisationnel ici évoquées peuvent apparaitre comme les outils d'un décloisonnement de l'Université et de son rapprochement avec l'entreprise. Ce décloisonnement appellerait à une redéfinition des relations entre l'université et l'activité économique (redéfinition elle-même structurante de la professionnalisation des formations et enseignements universitaires), et la mise en œuvre d'une nouvelle forme de gouvernance fondée sur une gestion partenariale de la formation, ou sur un pilotage déconcentré et partagé de la carte de formation – le tout au nom d'une congruence entre formation et emploi.

Le rapport interministériel remis le 27 mars 2007 par Pierre Lunel[120], délégué interministériel à l'orientation, participe également du mouvement de valorisation de la professionnalisation. Il réaffirme l'idée selon laquelle la formation initiale serait trop éloignée du monde professionnel, d'où la préconisation de quatre axes de développement : « qualifier tous les jeunes », « orienter activement vers l'enseignement

[120] Lunel P., 2007, *« Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse »*, rapport du délégué interministériel à l'orientation.

supérieur et l'emploi », « coordonner, évaluer, informer » et enfin « mobiliser, et professionnaliser tous les acteurs ». Dans la continuité des précédents rapports, les mesures exposées, non exclusives au champ de l'université, réinvestissent les questions relatives à la découverte professionnelle, à l'orientation personnalisée vers l'emploi, au développement de l'alternance et des stages en entreprises. Concernant plus spécifiquement les universités, un volet intitulé « Préparer l'insertion professionnelle dans l'enseignement » présente un ensemble de propositions veillant « à ce que les diplômes soient toujours en articulation avec le marché de l'emploi » en faisant de la préparation des étudiants à l'activité professionnelle « la première mission de l'université ». Il est envisagé la création d'un « comité université/entreprise »[121] et d'une « maison des anciens étudiants »[122], le développement des « stages courts de découverte des métiers »[123], la création de « modules professionnels »[124] et enfin la construction d'une « direction de l'orientation, des stages et de l'insertion » [125].

---

[121] *« Constitué de professionnels et d'universitaires, il pourra être un lieu d'échange et d'action sur tous les sujets d'intérêts communs : mise en œuvre des stages, construction des formations professionnelles ou encore aides à l'embauche. La politique de professionnalisation de l'Université sera obligatoirement débattue dans ce comité. Il veillera notamment à ce que les diplômes à vocation professionnalisante soient créés dans le respect des méthodes proposées par la commission nationale de certification professionnelle ; le compte rendu de ces débats sera joint au dossier de demande d'habilitation ».*

[122] *« La maison des anciens étudiants est le lieu où s'organisent des réseaux pour agir efficacement, en matière de recherche de stages, de parrainage ou de conseils pour l'insertion professionnelle ainsi que, plus généralement, pour faire bénéficier les étudiants de l'expérience des anciens, prendre en compte la réalité du terrain et de la vie professionnelle. Elle est financée par les apports des anciens étudiants et des entreprises ».*

[123] « *Au travers d'observations ou d'enquêtes, sont encadrés pédagogiquement et feront l'objet d'une validation par ECTS pour le diplôme. Certaines périodes de travail qui donneront lieu à un travail universitaire pourront sous condition être assimilées à des stages pédagogiques Cette mesure est mise en œuvre dans un cadre expérimental portant sur quelques universités. Sa généralisation sera subordonnée aux résultats de l'évaluation qui en sera faite ».*

[124] « *Pour permettre aux étudiants de L2 des filières généralistes d'opter en L3 pour une licence professionnelle et redonner ainsi son sens originel à ce diplôme, des modules d'enseignement professionnel leur seront proposés dès le L1 et le L2. Ces modules ne fermeront pas l'accès à une troisième année de licence générale. Cette mesure devra être articulée avec les conclusions du comité de suivi de la licence et des licences professionnelles mis en place par le ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ».*

[125] *« Les universités seront invitées à constituer de véritables directions, qui pourraient être dirigées par un vice-président, élargissant les missions du « service commun universitaire de l'information et l'orientation ». Aux fonctions d'information, de documentation, et d'orientation, elle ajoutera ce qui deviendra le cœur de sa politique, les actions d'insertion professionnelle des étudiants : animer et coordonner la politique des stages, gérer les tutorats, suivre les indicateurs d'insertion et en informer les étudiants, assurer la responsabilité de l'observatoire de la vie étudiante, mettre en place un comité université/entreprises et des maisons des anciens étudiants. Ces directions pourront utilement s'appuyer sur les plates formes d'insertion professionnelle mises en place principalement dans le cadre des PRES ».*

La loi du 11 août 2007[126], libertés et Responsabilités des Universités (LRU), positionne de manière officielle et par la voie législative l'orientation et l'insertion professionnelle parmi les missions des universités. Sans être exhaustif, sur le plan institutionnel et organisationnel, la loi rappelle le devoir d'ouverture des universités aux professionnels et acteurs territoriaux. Des « personnalités extérieures à l'établissement, membres du conseil d'administration, sont nommées par le président de l'université pour la durée de son mandat. Elles comprennent, par dérogation à l'article L. 719-3, notamment : 1. Au moins un chef d'entreprise ou cadre dirigeant d'entreprise ; 2. Au moins un autre acteur du monde économique et social ; 3. Deux ou trois représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements, dont un du conseil régional, désignés par les collectivités concernées ». Les articles 20 et 21 précisent les nouvelles obligations des universités dans leur mission de préparation des étudiants à l'entrée dans la vie active. Les établissements doivent s'engager à rendre publiques « des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants ». A cet effet, « un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université ». Ce bureau sera notamment chargé de « diffuser aux étudiants une offre de stage et d'emploi variée et en lien avec les formations », « d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi », « de conseiller les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle ». En vue d'évaluer la « qualité »[127] des formations, le bureau devra également présenter « un rapport annuel au conseil des études et de la vie universitaire sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi ». Comme le rappelle Jean Vincens, en vue d'assurer sa nouvelle responsabilité, l'université est contrainte d'« améliorer le capital de compétences valorisables de l'étudiant. Le terme de professionnalisation désigne communément tout ce qui peut contribuer à ce résultat. Le postulat est donc qu'une transformation interne de l'université a des effets externes sur l'insertion »[128]. Par ailleurs, la modification partielle des dispositifs de financement des

[126] Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, J.O n° 185 du 11 août 2007

[127] Cussó R., 2005, *« Gouverner l'éducation par la mesure »*, Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoir, *Pouvoirs et mesure en éducation*, Hors série n° 1, juin.

[128] Vincens J., 2008, *« L'emploi des diplômés : les responsabilités des universités »*, Les notes du LIRHE, Note n°457, juin.

universités[129] conduisant à la structuration de circuits financiers alternatifs ou parallèles aux dotations du ministère, constitue un autre facteur incitatif à la mise en œuvre d'une gestion par la qualité.

En octobre 2008, un groupe de travail présidé par Jean-Michel Uhaldeborde, ancien Président de l'Université de Pau, et Thomas Chaudron, ancien Président du Centre des Jeunes Dirigeants, a remis au ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche un nouveau rapport portant sur la mise en place de « bureaux d'aide à l'insertion professionnelle ». Dès les premières lignes du document, les auteurs rappellent le contexte et les enjeux de leur travail. « Outre la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités a ajouté aux missions traditionnelles du service public de l'enseignement supérieur celle de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Le législateur en a précisé les contours en confiant à un Bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, à créer formellement dans chaque université, le soin de mettre en œuvre cette nouvelle responsabilité (article 21 de la loi). Suite à ce rapport, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche précisera, conformément aux préconisations établies, que les universités doivent proposer un schéma directeur pour la mise en place de leur Bureau d'Aide à l'Insertion, rendu obligatoire par la loi sur l'autonomie[130]. Ces schémas directeurs prendront en compte les spécificités de chaque établissement et devront impérativement présenter les actions menées, les partenariats envisagés, les outils mobilisés, les modalités de suivi statistique et de bilan et enfin, leur calendrier de mise en œuvre.

Force est de constater la masse considérable de projets, initiatives et réformes menés par l'Etat en faveur de la professionnalisation. Celle-ci apparaît comme une catégorie d'action majeure des politiques publiques d'éducation et comme un élément pouvant impacter les universités sur divers aspects :

- l'architecture des formations,
- le contenu des enseignements et les modalités pédagogiques structurant le procès d'apprentissage (ou la transmission des savoirs),

[129] Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances**.**

[130] La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (*L.R.U)* du 10 août 2007

• les outils mobilisés par les établissements universitaires servant plus largement à la « socialisation professionnelle » des étudiants,

• l'ordonnancement institutionnel et organisationnel afférents au pilotage et à la gouvernance de la formation et plus largement des universités.

Dans ces nombreuses initiatives qui se réfèrent toutes à la professionnalisation, José Rose[131] distingue trois registres, chacun soulevant des problèmes spécifiques.

Le premier registre concerne l'orientation professionnelle ou le degré de spécialisation des formations. La professionnalisation exprime dans ce cas « un choix d'orientation globale, une finalité explicitement reliée à l'emploi. On dira alors qu'une filière est professionnelle si elle débouche en principe directement sur un emploi ». On pourrait ajouter pour élargir encore se que l'on entend par finalité, qu'une filière ou un diplôme est professionnalisé s'il débouche sur une profession, un métier, un emploi, un domaine d'activité préalablement identifié par la formation. Dans ce cas de figure, l'analyse de la professionnalisation des diplômes se réalise à partir de l'insertion professionnelle de ses diplômés et de l'articulation entre les contenus et l'organisation des études aux connaissances et compétences nécessaires à la tenue des emplois ciblés.

Le second registre de la professionnalisation concerne la construction d'une forme éducative particulière, d'un processus éducatif spécifique exigeant « la confrontation à la pratique et l'apprentissage de savoirs opérationnels », recouvrant « la maîtrise de savoirs pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprise, l'acquisition de capacités professionnelles transversales, etc. ».

Le troisième registre tient quant à lui à l'idée d'un rapprochement institutionnel entre Université et Entreprise : « une filière professionnelle faisant intervenir des professionnels et exigeant des partenariats avec les entreprises ». « Plusieurs types de formation professionnalisante peuvent ainsi exister : la maîtrise de savoirs pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprise, l'acquisition de capacités professionnelles transversales, etc. De plus, l'opposition n'est pas toujours aussi

[131] Rose J., 2003, *« La professionnalisation des études universitaires »*, Note pour la réunion du 11juin 2003 du HCEEE.

nette que cela entre formation professionnelle et générale dans la mesure où nombre de filières générales débouche ensuite sur une dernière année professionnelle »[132]

Ces éléments sont autant d'aspects permettant de distinguer le diplôme professionnalisé, de celui qui ne l'est pas. La professionnalisation des études se caractérise donc tout autant par la nature des enseignements dispensés (spécialisation) et leurs articulations à des schèmes professionnels, que par la spécificité des dispositifs pédagogiques et de l'organisation des études, ou encore l'existence de partenariats entre acteurs universitaires et professionnels (impliquant activement ses derniers dans l'élaboration et la gestion de la formation).

Dans la seconde partie de ce chapitre, il sera question de définir les différentes conceptions et formes de la professionnalisation.

II. Enjeux et formes concrètes de la professionnalisation dans le champ de l'enseignement supérieur : éléments de définition et balises théoriques

La notion de professionnalisation se rapporte à une multiplicité d'objets qui en fait une notion extrêmement difficile à appréhender. Comme le rappelle Raymond Bourdoncle, [133] on parle de la professionnalisation :

- « de l'activité elle-même, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ou même, préalablement, de l'état à celui de métier reconnu et salarié »,
- « du groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action propre en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter »,
- « des savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécification, rationalité, et efficacité en même temps qu'une diversification dans

[132] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

[133] Bourdoncle R ., 2000, *« Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs »*, Recherche et Formation, *Evolution du métier d'enseignant et une nouvelle régulation de l'éducation*, n°35, pp 117-132.

leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en terme de compétences »,

- « de l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel »,
- et enfin « de la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnalise dans ses programmes (rédigés plutôt en terme de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes…) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs). »

La professionnalisation est visiblement une notion polysémique. Les auteurs ayant réalisé un travail approfondi de définition de la professionnalisation sont finalement peu nombreux. La difficulté d'un tel travail réside très certainement dans le fait que la signification, l'usage et les enjeux de la professionnalisation diffèrent en fonction des champs sociaux, des objets auxquelles elle se rapporte et des acteurs qui la structurent et en bénéficient.

Une entrée par les acteurs concernés par la professionnalisation, et les enjeux de leur inscription dans le processus de professionnalisation, peut être intéressante.

Pour les groupements professionnels, l'action se situe au niveau du statut et de la reconnaissance sociale de leur activité. Un des enjeux est également la « professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification du contenu des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) »[134]. La professionnalisation des salariés se traduit alors par « l'élargissement des compétences et des tâches, la réduction des lignes hiérarchiques, le développement du caractère collectif du travail ». Dans le cadre des politiques de recrutement cette fois, elle concerne la formation ou reproduction d'une main d'œuvre de qualité, c'est-à-dire disposant des compétences professionnelles et savoirs nécessaires à la tenue d'un emploi ou l'exercice d'une activité.

Pour les individus (qu'ils soient en formation ou en activité), la professionnalisation est souvent considérée comme un processus visant l'acquisition d'une « professionnalité » ou

[134] Wittorski R., 2008, *« Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés »*, Formation-Emploi, n°101, pp105-117.

une étape inscrite dans un processus plus large de « socialisation professionnelle ». Elle a pour visée une évolution de carrière, un perfectionnement professionnel (pour le salarié) ou bien une insertion professionnelle réussie (pour les étudiants).

Enfin, pour les établissements d'enseignement, on parlera de la professionnalisation des formations, qui engage une transformation des contenus et processus d'apprentissage, la construction de dispositifs divers, en vue de transmettre aux étudiants une professionnalité ou de les préparer efficacement à une entrée réussie dans la vie active. Sur ce dernier aspect, le fait est que les questions sont nombreuses et ne trouvent pas toujours de réponses univoques. La professionnalisation est-elle l'expression d'une rupture dans les finalités de l'université ? Donne-t-elle à penser que les formations doivent être construites en lien étroit avec les emplois dans une perspective adéquationniste, ou dans une perception plus large d'employabilité ? Modifie-t-elle en profondeur la nature des contenus et les modalités d'apprentissage des formations universitaires ? La professionnalisation participe-t-elle à asseoir les fondations d'une nouvelle gouvernance de la formation, assise sur un rapprochement institutionnel entre Université et Entreprise ?

La professionnalisation des formations apparaître ainsi comme le lieu de cristallisation de l'ensemble des enjeux précédemment évoqués, et portés par cette diversité d'acteurs (groupes professionnels, entreprises, étudiants, structures de formation, etc.). Elle pourrait en cela participer à la régulation de la relation Formation-Emploi, et plus largement à un certain nombre de construits sociaux régulant les relations entre les systèmes de formation et les systèmes d'emploi, entre l'individu (sous le prisme des qualifications et des compétences) travail, métier, emploi ou profession.

Trois espaces sociaux peuvent être considérés et trois groupes d'acteurs : l'espace économique (groupements professionnels, organisations, entreprises, etc.), l'espace de l'éducation et de la formation (université et ses composantes) et les personnes bénéficiant des processus de professionnalisation des études (les étudiants).

Sur la base de ce premier découpage, et en m'adossant au travail de Raymond Bourdoncle[135], trois mouvements majeurs, trois enjeux fondamentaux seront considérés.

[135] Bourdoncle R ., 1991, *« La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines »*, revue française de pédagogie, n°94, janvier-mars, pp 18-93.

Ceux-ci se réfèrent à trois concepts essentiels que sont : (a) la professionnalité, (b) le professionnisme et (c) le professionnalisme.

(a) La « professionnalité »

La professionnalisation, entendue comme l'acquisition d'une « professionnalité », concerne « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel »[136]. Elle correspond à un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'activité de travail en vue d'augmenter la qualité et la productivité du travail. La finalité du processus est la construction d'une professionnalité (des individus et du groupe), c'est à dire la structuration et l'utilisation de compétences professionnelles dans le domaine d'activité d'appartenance. La professionnalité relève ici essentiellement du procès de travail, elle émane de l'articulation d'une activité pratique (ou instrumentale) et d'un choix rationnel orientant cette pratique.

A l'instar de Raymond Bourdoncle, pour Walo Hutmacher la formation de professionnels participe ainsi à la construction de cette professionnalité, soit « la capacité du professionnel à satisfaire aux standards de sa profession »[137]. Celle-ci « s'append et se manifeste en particulier par l'association du couple autonomie-responsabilité, par la capacité de rendre compte de ses actes et par l'attitude réflexive et auto-régulatrice ».

Dans ce registre, le processus de professionnalisation est lié au degré de spécialisation des savoirs et compétences, aux techniques professionnelles mises en œuvre dans l'exercice d'un travail. L'acquisition d'une « professionnalité » induit alors une certaine spécialisation des études (ou un degré jugé pertinent d'ajustement entre formation et emploi).

(b) Le « professionnisme »

La professionnalisation, rattachée au « professionnisme », renvoie aux stratégies menées par le groupe professionnel en vue d'une transformation de l'activité en profession. Elle a pour finalité l'amélioration du statut social de l'activité, un repositionnement de celle-ci

[136] Bourdoncle R ., 1991, *« La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines »*, revue française de pédagogie, n°94, janvier-mars, pp 18-93.

[137] Hutmacher W., 2001, *« L'université et les enjeux de la professionnalisation »,* Politique d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales, *Université et Professionnalisation*, De Boeck Université.

dans la division sociale du travail. La transformation concerne la place du groupe professionnel dans la hiérarchisation sociale des activités économiques socialement reconnues. La professionnalisation renvoie à un certain nombre de stratégies et rhétoriques développées par le groupe concerné pour revendiquer une élévation dans la hiérarchisation des activités. Elle concerne en cela une certaine revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble des membres du corps concerné – revalorisation du statut social de l'activité entraînant ainsi une revalorisation de position sociale individuelle des individus et des salaires perçus.

Pour Walo Hutmacher, « la professionnalisation d'une pratique, c'est-à-dire le processus par lequel une pratique s'érige, se construit et s'institutionnalise en une profession, élabore ou fait évoluer ses standards et sa culture professionnels et les fait reconnaître »[138].

(c) Le « professionnalisme »

La professionnalisation, rattachée au « professionnalisme », renvoie au processus de « socialisation professionnelle » devant permettre une forte adhésion des travailleurs à la rhétorique et aux normes établies par le groupe. Elle a pour finalité la construction ou le renforcement d'un professionnalisme spécifique, soit la normalisation et l'adhésion des individus à une rhétorique, des pratiques, des comportements et des normes collectives caractéristiques du corps professionnel. L'auteur appelle ainsi professionnalisme le processus de socialisation professionnelle qui se caractérise principalement par l'adhésion des membres aux règles, normes et attitudes qui définissent ce que l'on pourrait nommer une conscience professionnelle.

Les trois finalités ici présentées constituent une base de réflexion pertinente à une définition plus approfondie de la notion et à la clarification des différents objets de la professionnalisation. Du point de vue de la thématique de la professionnalisation des formations universitaires, il s'avère important de préciser l'imbrication de ces divers processus de professionnalisation. En partant du positionnement adopté par Raymond Bourdoncle afférent aux objets de la professionnalisation et aux trois enjeux renvoyant

[138] Hutmacher W., 2001, *« L'université et les enjeux de la professionnalisation »,* Politique d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales, *Université et Professionnalisation*, De Boeck Université.

aux trois concepts que sont « professionnalité », « professionnisme » et « professionnalisme », j'adopterai la position suivante.

Le mouvement de professionnalisation des formations cristallise l'intervention de différents groupes d'acteurs aux finalités singulières.

Pour les acteurs professionnels, la professionnalisation des formations peut avoir plusieurs finalités : la transformation de leur activité, l'amélioration du statut social de cette activité, un repositionnement de celle-ci dans la division sociale du travail ou encore la construction de modalités spécifiques de formation et reproduction d'une main d'œuvre. L'enjeu renvoie dans ce cas au « professionnisme ».

Elle concerne par ailleurs la question de la formation professionnelle des individus (des étudiants), qui demande du point de vue des universités, la mise en œuvre de formations et/ou dispositifs variés permettant à l'étudiant de se forger une « professionnalité » et/ou un « professionnalisme ».

Enfin la professionnalisation des études, entendue comme l'ensemble des « transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels »[139], constitue un enjeu en soit pour l'Université. Elle est centrale pour les établissements du point de vue de la redéfinition de leur offre de formation.

1. Professionnalisation et stratégie des acteurs économiques

Une porte d'entrée à l'analyse du mouvement de professionnalisation des études est de considérer le phénomène comme un processus structuré en partie par les acteurs professionnels. Le processus peut dans ce cas être mis en lien avec des enjeux relatifs à la configuration des activités économiques, la structure des qualifications, l'élaboration et le contrôle des modalités d'apprentissage d'une activité professionnelle, le positionnement et la reconnaissance des différents groupements professionnels, ou encore la structuration-préservation de marchés du travail fermés[140]. Il semble acquis que pour les professionnels, l'action à mener sur les systèmes de formation, les modalités d'accès aux

[139] Hutmacher W., 2001, *« L'université et les enjeux de la professionnalisation »,* Politique d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales, *Université et Professionnalisation*, De Boeck Université.

[140] Paradeise C., 1988, *« Les professions comme marchés du travail fermés »*, Sociologie et Sociétés, Vol. XX. n°2, pp 9-21.

études et d'organisation des formations, l'élaboration du contenu des enseignements, sont des éléments déterminants dans la construction d'une « professionnalité ». Celle-ci est importante dans la perspective du recrutement d'une main d'œuvre opérationnelle. Par ailleurs, l'action menée sur les processus de formation peut apparaître comme un outil participant à l'identification et à la reconnaissance sociale de l'activité - identification et reconnaissance qui impliquent la définition et la codification d'un contenu spécifique des qualifications et compétences requises à l'exercice de cette activité. Ainsi, dans le cadre des différents accords passés entre professionnels et enseignants, dans le processus de construction des diplômes, d'élaboration des contenus et modalités d'apprentissage, les enjeux sous-jacents aux prises de positions des acteurs économiques peuvent être bien différents de ceux des acteurs éducatifs. La mise en lumière des attentes et stratégies des acteurs professionnels sur les aspects qui concernent la professionnalisation des études prend alors toute son importance.

Je développerai ci-dessous un certain nombre d'éléments d'ordre théorique qui permettront de mieux appréhender le positionnement des acteurs professionnels sur la question de la professionnalisation des formations. Les travaux classiques de la sociologie des professions et les approches plus récentes développées en sociologie du travail apportent plusieurs éclairages intéressants.

1.1 Les apports des travaux de la sociologie des professions et de la sociologie du travail

Les travaux menés dans les domaines de la sociologie des professions et la sociologie du travail sont riches d'enseignements. Les approches fonctionnalistes et interactionnistes de la sociologie des professions, développées au début du vingtième siècle, ont en commun d'avoir donné une place importante à la question de la professionnalisation dans le cadre de leurs analyses. La professionnalisation y est initialement et assez largement présentée comme un enchaînement d'actions participant à la construction d'une « profession »[141]. Elle est, dès le milieu du vingtième siècle, au cœur des premières analyses des « professions établies » développées par Merton[142], Flexner, Parsons, et surtout Carr-

[141] Dans l'orientation structuro-fonctionnaliste anglo-saxonne de la sociologie des professions initiée par Parsons (1955), la profession se caractérise de manière « objective » par un ensemble d'attributs, valorisés dans les professions dites libérales (l'expertise, l'autonomie, la responsabilité du travailleur…); elle constituerait l'aboutissement naturel d'une évolution progressive du travail dans les différents métiers.

[142] Merton RK., 1957, *The student physican, Introductory sudies in the sociology of medical education*, Cambridge, Harvard University Press.

Saunders et Wilson[143]. Bien que ces différents travaux s'inscrivent dans un cadre analytique particulier, dans la mesure où les réflexions se structurent autour de la notion de « profession » qui définit un type d'activité bien spécifique, les principes fondamentaux aux mécanismes sociaux explicités par les auteurs se trouvent être facilement transférables à un cadre d'analyse de la professionnalisation élargi aux activités professionnelles extérieures au champ particulier des professions libérales ou « établies »[144]. Le processus de professionnalisation y est alors défini de façon générale comme un mouvement structuré par les groupes professionnels en vue d'assurer la reconnaissance et l'autonomie de leur activité économique, ainsi que de contrôler les modalités d'accès à cette activité.

D'un champ de recherche principalement structuré autour d'une démarche analytique statique visant à distinguer les critères de définition des « professions » (Encadré 3), et par là même, apporter les éléments d'authentification et de légitimation des activités jouissant d'un statut dérogatoire au droit commun[145], dans les années cinquante, les travaux d'Everett Hughes apportent un caractère dynamique aux premières réflexions sur la professionnalisation. L'analyse des professions fait place à l'analyse des processus de professionnalisation à proprement parler, c'est-à-dire au processus d'autonomisation d'un champ d'activité ou de travail, de promotion d'un groupe de praticiens et de légitimation d'une expertise spécifique. Le mouvement renvoie chez Everett Hughes à la reconnaissance, à l'identification et à la valorisation des espaces d'exercice de ces activités, ainsi qu'aux modalités d'intervention de ceux qui les exécutent. Ces travaux nous renseignent sur les dynamiques de structuration des activités économiques, des groupes professionnels à l'intérieur de la segmentation des activités économiques, ou sur la manière dont les acteurs d'une organisation professionnelle développent « des activités distinctes de celles des autres »[146], et comment ils parviennent, par des processus externes

[143] Carr-Saunders A. et Wilson PA., 1933, *The professions*, Londres/Oxford, Frank Cass et Co, LTD, Edition 1964.

[144] Carr-Saunders et Wilson fondent leur approche de la professionnalisation sur une définition "anglo-saxonne" de la profession, définie comme une activité de service organisée sous la forme d'une association professionnelle volontaire et reconnue légalement. Les auteurs se réfèrent aux critères de distinction des professions *« établies »* ou *« réglementées »* qui comme le droit et la médecine concernent des activités de service, réclamant une formation longue et spécialisée et nécessitant une autorisation d'exercer, délivrée sur la base du diplôme par des associations exerçant ainsi un monopole.

[145] La profession se caractérise ici comme ne relevant pas du régime juridique théorisé par l'économie politique fixant les règles de la libre circulation des biens et des personnes.

[146] Hughes E.C., 1958, Men and their Work, Glencoe, Free press.

et internes à l'entreprise, à en faire reconnaître la spécificité en les légitimant et en leur conférant un statut particulier.

Encadré 3 : La notion de profession

Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités de travail qui constituent des enjeux politiques et économiques évidents. En France, le terme est tantôt envisagé comme l'affirmation d'une identité professionnelle forte, jouissant d'une reconnaissance sociale, d'un statut valorisé, et de privilèges ; tantôt comme une spécialisation professionnelle ou une catégorie d'emploi relevant d'une classification professionnelle[147]. Les travaux anglo-saxons font quant à eux référence à une conception très restrictive de la profession. La profession y est définie comme une activité de service organisée sous la forme d'une association professionnelle volontaire et reconnue légalement. Les auteurs se réfèrent aux critères de distinction des professions « établies » ou « réglementées » qui comme le droit et la médecine concernent des activités de service, réclamant une formation longue et spécialisée et nécessitant une autorisation d'exercer, délivrée sur la base du diplôme par des associations exerçant ainsi un monopole. La profession, entendue comme telle, incarne donc une activité disposant d'un certain prestige socialement légitimé par le caractère intellectuel ou artistique de l'activité, par la position sociale de ceux qui l'exercent. Cette reconnaissance tient moins à la qualité intrinsèque de la professionnalité qu'à celle de la légitimation de son utilité sociale, mettant en œuvre des activités réputées nobles, supposant des compétences complexes, difficiles à acquérir, et justifiant par-là, l'existence d'une forme de monopole de l'exercice professionnel. L'approche anglo-saxonne définit la profession à partir du modèle des professions libérales, de ce fait elle accrédite leur prestige social et ne fait de la professionnalisation qu'un mouvement spécifique à certaines activités dont la finalité est l'accession à ce statut privilégié. Aussi, dans cette optique, il s'agit avant tout de définir les traits communs à toutes les professions, les caractéristiques de celles-ci, plus qu'à analyser leurs processus de structuration.

La professionnalisation repose selon ces auteurs sur un triple mouvement structuré autour de trois enjeux majeurs. Deux de ces enjeux interfèrent avec la question de la professionnalisation des formations et peuvent renseigner sur les raisons des prises de positions des acteurs économiques lors des processus de construction de diplômes.

➢ *Agir sur la nature du travail par la définition et la détermination des modalités d'acquisition d'une professionnalité : assurer la légitimité, la reconnaissance et la qualité de l'activité du groupe professionnel*

[147] Dubar C et Tripier P., 1998, Sociologie des professions, Armand Colin, Paris.

Ce registre concerne un certain nombre de modifications afférentes à la nature de l'activité. Le processus concerne ici l'intervention des acteurs professionnels en faveur d'une identification précise de l'activité, passant par la spécialisation du groupe de praticiens sur un segment de travail déterminé. Cette spécialisation implique la définition, la lisibilité et la valorisation de compétences techniquement et scientifiquement reconnues, ou d'une professionnalité clairement identifiée. La « définition, la lisibilité et la valorisation d'une compétence » se fait dans l'espace productif par la définition par exemple de grilles de classifications ou l'élaboration de grilles de compétences caractéristiques d'une pratique, mais également dans l'espace de la formation par leur traduction en formation.

En 1973, dans son analyse des stratégies de développement des groupes d'activité, Jean-Michel Chapoulie aborde cet aspect en parlant de mouvement dans lequel se trouve inscrit tout corps de professionnels animés d'un désir de reconnaissance sociale. La professionnalisation « correspond au processus par lequel tout corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies »[148]. La finalité de la professionnalisation est ainsi, pour un corps d'activité donné, d'accéder au statut d'activité reconnue, ou d'accroître la reconnaissance et le statut du groupe professionnel. L'auteur fait par ailleurs l'hypothèse que la construction d'un monopole, parce qu'il dépend des autorités légitimes et des classes dominantes, « exige des justifications qui tendent à emprunter des formes idéologiques propres à ces classes ». La légitimité d'un statut professionnel se fonde donc sur un savoir scientifique et non sur un savoir pratique.

Catherine Paradeise développera également cet aspect de la professionnalisation défini comme : « un processus d'affirmation d'un métier dans un segment productif spécifique. Cela suppose du point de vue de la formation de jouer sur le niveau de rationalisation et la qualité affichée de la formation, ainsi qu'une concentration de celle-ci sur des registres proprement professionnels et circonscrits »[149]. La professionnalisation des études intervient donc sur le niveau de rationalisation et la qualité affichée de la formation. Elle interviendrait ainsi tout autant sur la construction effective d'une professionnalité spécifique, que sur l'amélioration de l'image sociale accordée à l'activité ciblée par la formation. Sur ce point, Raymond Bourdoncle dira que le sens assigné à la notion se

[148] Paradeise C., 1988, *« Les professions comme marchés du travail fermés »*, Sociologie et Sociétés, Vol. XX. n°2, pp 9-21.

[149] Lang V., 1999, *« La professionnalisation des enseignants »*, Education et Formation, *Formation permanente et éducation des adultes*, PUF.

rapporte moins à la pratique professionnelle qu'à un mouvement stratégique de positionnement d'un groupe professionnel dans la division sociale du travail, et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné. L'auteur, sans se démarquer totalement de l'idée d'un corporatisme désignant les « obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective »[150] reprend le terme américain de « professionnisme ». Le terme désigne « les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession » ; « une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont "professés", c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncées puis écrites, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation. Dans ce processus, la fonction de transmission devenue distincte de l'acte et de la fonction de production s'autonomise, s'institutionnalise ».

- *Elaborer et contrôler les modalités d'apprentissage du métier par la construction d'une formation spécifique et la maîtrise de modalités d'accès au groupe professionnel*

Ce registre est très certainement un enjeu central pour les professionnels du point de vue de la professionnalisation des formations. Il concerne la question de l'apprentissage du métier, des savoirs théoriques et pratiques utiles à l'exercice d'une activité, et les modes de certification et de reproduction de la profession. La professionnalisation des formations participe à forger les professionnalités, dont les caractéristiques sont préalablement définies dans le champ productif. Le processus concerne la production et reproduction des "professionnels compétents" et les modalités de leur recrutement. Cela implique une formation spécifique des individus (futurs praticiens ou praticiens non encore 'experts').

Par ailleurs, la formation intervient en aval comme outil assurant la reconnaissance collective de l'autorisation et du monopole d'exercice. « Une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique définie, fondée sur une formation spécialisée »[151]. Everett Hughes fait référence à la licence (autorisation d'exercer) et au mandat (obligation de mission). Tout emploi (occupations) entraîne une

[150] Bourdoncle R., 2000, « *Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs* », Recherche et Formation, *Evolution du métier d'enseignant et une nouvelle régulation de l'éducation*, n°35, pp 117-132.

[151] Carr-Saunders A. et Wilson PA., 1933, *The professions*, Londres/Oxford, Frank Cass et Co. LTD. Edition 1964.

revendication, de la part de chacun, d'être autorisé (Licence) à exercer certaines activités que d'autres ne pourront pas exercer, à s'assurer d'une certaine sécurité d'emploi en limitant la concurrence ; une fois cette autorisation acquise, chacun cherche à revendiquer une mission (mandate). La régulation de l'accès à la pratique professionnelle au moyen de la construction et du contrôle des modalités d'acquisition d'une qualification et de compétences spécifiques influe d'autre part sur l'image du groupe professionnel en valorisant la qualité de la pratique professionnelle (Parsons). La particularité des formations participe également pour le groupe professionnel à entretenir une parfaite maîtrise des modes de recrutement et à la constitution, pour reprendre les termes de Catherine Paradeise, d'un « marché du travail fermé »[152]. La construction d'une formation spécifique fondée sur une spécialisation des connaissances et compétences enseignés et des modalités particulières d'accès, participe à structurer les modes d'organisation, de gestion et de contrôle du groupe professionnel. La professionnalisation agit directement sur les modes de production, de recrutement et de gestion de la main d'œuvre. Le processus vise la constitution de « marchés du travail fermés »[153] - « processus de clôture du marché du travail ; (…) subordonné à la reconnaissance sociale d'une compétence spécifique, comme valeur d'usage attachée à des savoir-faire incorporés par certains travailleurs jugés non substituables, dans un univers de production donné ». Le mouvement peut reposer sur un certain nombre de caractéristiques, ou à certains critères particuliers de la professionnalisation des formations : enseignement et certification assurés par les pairs ; sélection stricte à l'entrée ; non-gratuité des études ; accès réservé aux enfants de cadres supérieurs, etc.

Ce registre qui consiste à « élaborer et contrôler les modalités d'apprentissage du métier par la construction d'une formation spécifique et la maîtrise de modalités d'accès au groupe professionnel » peut être rapporté à deux finalités de la professionnalisation des études évoquées par Raymond Bourdoncle. Le premier point, qui concerne la construction et l'élaboration de formations assurant l'acquisition de savoirs théoriques et

---

[152] Pour C. Paradeise, *« tous les segments de marché qu'on propose de désigner du terme générique de 'marchés du travail fermés' possèdent un trait commun qui fonde et justifie leur clôture : ils définissent, construisent, entretiennent la qualification d'une main d'œuvre pour une tâche déterminée ». L'auteur postule donc une tendance à la monopolisation de segments de marché du travail « qu'elle soit légale, contractuelle ou simplement factuelle »* comme une donnée permanente et centrale de la société contemporaine, où les professions établies (modèle parsonien) ne définissent qu'une forme particulière de marchés du travail fermés. Paradeise C., 1998, *« Les professions comme marchés du travail fermés »*, Sociologie et Sociétés, Vol. XX. n°2. p. 9-21.

[153] Paradeise C., 1988, idem.

pratiques indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle, renvoie à la question de l'acquisition d'une « professionnalité » qui définit « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel »[154]. Le second aspect, qui concerne les effets des modalités d'apprentissage sur le statut et la reconnaissance du groupe de praticiens, peut renvoyer quant à lui au concept de « professionnisme ». Ici, la formation et ses caractéristiques organisationnelles permettent de valoriser (ou revaloriser) la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail.

- *Assurer la préparation des individus à l'exercice de l'activité professionnelle par une socialisation professionnelle*

Le dernier registre est également important. Everett Hughes très tôt aborde un élément déterminant du processus de professionnalisation des activités, à savoir la professionnalisation des individus qui exercent cette activité – élément indispensable à la reconnaissance du groupe de praticiens. L'auteur parle de « conversion identitaire » ou encore de « socialisation professionnelle »[155]. Cette professionnalisation s'opère pour l'auteur en deux moments. Le premier moment est décrit comme un processus d' « initiation » qui renvoie à l'intériorisation d'une culture professionnelle, de savoirs techniques, pratiques et relationnels spécifiques, mais aussi à l'intériorisation d'une certaine vision du monde social au sens général. La personne plongée dans l'organisation du travail apprend progressivement les codes, techniques et comportements divers caractérisant le modèle professionnel environnant. Aussi, par un processus périlleux d'acquisition des savoirs et codes du groupe de référence, en passant par une phase intermédiaire, « installation dans la dualité » caractérisant la dialectique psychique opposant « modèle idéal » et « modèle pratique », la personne appréhende son environnement. Le second moment est appelé processus de « conversion ». Il renvoie à une reconstruction identitaire par l'assimilation et l'ajustement de l'ensemble des dimensions définissant l'appartenance au groupe de référence.

Ce registre concerne ce que Raymond Bourdoncle définit comme la construction ou le renforcement d'un « professionnalisme » par la normalisation et l'adhésion des individus

[154] Bourdoncle R ., 1991, *« La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines »*, revue française de pédagogie, n°94, janvier-mars, pp 18-93.

[155] Je développerai cette notion par la suite : 2.2 La professionnalisation des étudiants : une étape dans un processus plus large de socialisation professionnelle

à une rhétorique, des pratiques, des comportements et des normes collectives caractéristiques du corps professionnel, du domaine d'activité, voire du champ productif au sens large.

1.2 Les apports des travaux développées en sociologie des professions et sociologie du travail

Les apports de premiers travaux en sociologie des professions sont importants. Ils aident à appréhender les enjeux de la professionnalisation des formations sous le prisme des objectifs et stratégies développés par les acteurs professionnels. La professionnalisation des études y apparaît comme un outil assurant « socialisation professionnelle des individus », l'acquisition d'une « professionnalité », leur acculturation aux normes, règles et codes organisant l'exercice du travail, dont les finalités renvoient à la production d'une main d'œuvre opérationnelle, à la régulation et au contrôle des processus d'accès à l'activité ou encore à la reconnaissance sociale de cette activité. Catherine Agulhon résume bien la multiplicité des champs d'action du mouvement de professionnalisation : « un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation. Qu'il s'agisse d'une perspective interactionniste qui met les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une perspective fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions. La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, mais la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus »[156].

Les trois mouvements précédemment exposés rappellent assez significativement les trois enjeux de la professionnalisation conceptualisés par Raymond Bourdoncle : « professionnalité », « professionnisme » et « professionnalisme ». Ce rapprochement pointe une certaine convergence, tout au moins sur un plan théorique, entre les outils stratégiques utilisés par les acteurs de l'éducation et les dynamiques de développement mises en œuvre par les groupes professionnels.

---

[156] Agulhon C., 2007, *« La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, n°54, 2007,pp. 11-27

Pour les groupes professionnels, il s'agit d'assurer le recrutement de la main d'œuvre dans les meilleures conditions (de qualité, de contrôle, etc.). Cela implique, outre l'identification précise de l'activité qui passe par la définition et la codification d'un contenu spécifique des qualifications et des compétences requises à l'exercice du travail, de l'emploi ou du domaine d'activité, la construction de processus de formation ajustés (à des degrés divers) aux caractéristiques de l'activité identifiée. Cet aspect renvoie donc à la formation d'une main d'œuvre de qualité, à l'acquisition d'une professionnalité spécifique au moyen d'une formation dont le contenu et les modalités d'apprentissage sont élaborés à cet effet. Par ailleurs, la professionnalisation des études intervient dans le cadre des stratégies érigées par l'organisation professionnelle dans le but d'asseoir leur reconnaissance sociale, de valoriser leur statut, de construire ou d'asseoir un certain monopole de leur activité, ou encore de construire ou entretenir un « marché du travail fermé ». La « clôture du marché du travail »[157] dépend de la reconnaissance sociale et institutionnelle (notamment par le système éducatif) de compétences spécifiques jugées non substituables d'une activité à l'autre.

2. La professionnalisation des étudiants

La professionnalisation des individus constitue un second enjeu essentiel du mouvement de professionnalisation des formations. Cet aspect, extrêmement présent dans l'argumentaire des politiques d'éducation fait référence à la production-transmission de savoirs et compétences spécifiques et transversaux, d'une professionnalité ou encore d'une identité professionnelle – ensemble d'éléments favorables à l'entrée dans l'emploi.

Comme il a été dit précédemment, la montée du chômage des jeunes à compter des années soixante-dix va faire de la professionnalisation des études, non plus un processus restreint (consistant à répondre mécaniquement à la demande de main d'œuvre qualifiées sur le marché du travail), mais un ensemble de dispositifs censé offrir des réponses variées aux difficultés d'insertion professionnelle des diplômés. Pour Richard Wittorski, la professionnalisation doit « répondre ainsi à la fois à la critique traditionnellement adressée à la formation (notamment initiale) selon laquelle elle ne préparerait pas suffisamment à l'insertion sociale et professionnelle et à la nécessité ressentie de penser des offres de formation plus adaptables en fonction de l'évolution continue des système

[157] Paradeise C., 1988, *« Les professions comme marchés du travail fermés »*, Sociologie et Sociétés, Vol. XX. n°2, pp 9-21.

d'activités dans le champ du travail. Il s'agit là également d'un enjeu plus large de lutte contre le chômage et d'augmentation globale de l'efficacité des systèmes de formation (passant par une flexibilité plus grande »[158]. La nouveauté résiderait peut-être en ce que cette professionnalisation tendrait, particulièrement durant la dernière décennie, à ne plus apparaître seulement comme la matérialisation d'un type de formation à la marge des enseignements et cursus universitaires classiques, mais comme un phénomène généralisable à l'ensemble des formations universitaires. Selon Richard Wittorski, « nous assistons aujourd'hui (et c'est ici que se situe la nouveauté) à un mouvement de généralisation de la professionnalisation de la formation dans lequel la norme devient la visée professionnalisante de l'offre de formation (à l'image de la mission confiée par les derniers textes à l'université française) ».

Les finalités et formes concrètes de la professionnalisation au sein des universités se seraient donc diversifiées et généralisées. La professionnalisation des étudiants s'appuierait donc sur un ensemble d'action de formation facilitant la mise en liens des savoirs, connaissances, compétences et professionnalités transmises à une fin : l'insertion professionnelle et la préparation à une entrée dans le salariat (un travail, un métier, un emploi, un domaine d'activité). Le processus participerait au-delà de l'apprentissage d'un travail à la « socialisation professionnelle » des individus, par un ensemble de dispositifs variés permettant une acculturation au « monde du travail » - transmettre à l'étudiant une bonne connaissance du monde de l'entreprise en plus de la construction d'une professionnalité.

Je traiterai ici des différents degrés de rapprochement entre la formation et le monde du travail en vue de mieux appréhender la diversité de sens que recouvre la « professionnalisation des étudiants ».

En préalable, un éclairage sur la définition des notions de « savoir », « connaissance », « compétence » et « professionnalité » s'impose. A l'instar de Richard Wittorski[159] je les définirai comme suit :

[158] Wittorski R., 2008, *« Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés »*, Formation-Emploi, n°101, pp105-117.

[159] Wittorski R., 2008, idem.

- La notion de « savoir »

Le savoir est « un énoncé communicable socialement validé. Il s'agit donc d'un énoncé descriptif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée (certaines lois de la physique classique, par exemple) ».

- La notion de « connaissance »

Une connaissance « est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration, par l'individu, des savoirs qui lui sont transmis ou bien qu'il contribue à produire. De ce fait, la connaissance est le résultat du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve qualitativement et quantitativement) du savoir qui lui a été transmis ou bien qu'il a construit grâce à son activité ».

- La notion de « capacité »

Pour l'auteur, la capacité est « une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées, des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Ainsi, la capacité de résoudre des problèmes pourra être mise œuvre sous la forme des compétences particulières dans des situations différentes ».

- La notion de « professionnalité »

La professionnalité « renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci. Plus spécifiquement, « la professionnalité est désignée socialement comme étant composé de compétences, de capacités, de connaissances, de savoirs et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un 'vrai' professionnel »[160].

A partir de ces quatre notions, je définis la professionnalisation des individus comme le processus par lequel l'individu intériorise des « savoirs », « connaissances », « capacités » et une « professionnalité » dont l'agglomérat est constitutif d'une compétence professionnelle ou d'une employabilité reconnues et mobilisables sur le marché du travail.

[160] Wittorski R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, Actions et Savoirs.

2.1. La professionnalisation des individus rattachée aux compétences et à l'impératif d'employabilité

La dégradation progressive des conditions d'accès à l'emploi, et l'évolution tendancielle des formes de mobilisation et gestion de la main d'œuvre axées sur la flexibilité, inscrivent les notions de compétence et d'employabilité au cœur des processus éducatifs.

2.1.1 Sur la notion de compétence

La notion de compétence est une notion polymorphe, puisque les nombreux travaux abordant la question montrent une multiplicité de conceptualisations inscrites dans des corpus théoriques variés. Au delà des désaccords, un relatif consensus s'est fait jour. La « compétence » serait intrinsèquement liée à l'individu et à son action dans un contexte professionnel donné, à la résolution de problèmes dans ce contexte. Elle s'exprime par la mobilisation de différentes ressources personnelles dont les savoirs théoriques et procéduraux, les savoir-faire issus de l'expérience[161], etc. (ou toute une partie de savoirs, connaissances et aptitudes transmises à l'individu par le système éducatif).

Le milieu des années quatre-vingt voit l'apparition de la notion de « compétence » au côté de celle de « qualification ». Un rapport du commissariat général au plan avance l'idée selon laquelle le modèle de la qualification est en passe d'être supplanté par le modèle dit de la compétence « qui se réfère aux capacités de l'individu effectivement mises en œuvre et s'évalue en situation ou, tout au moins, par rapport à une situation donnée, par rapport à un contenu d'emploi »[162]. A un niveau macro-économique, au modèle de régulation « fordiste », dans lequel la qualification jouait le rôle de pivot entre l'enseignement et le travail, la période récente verrait l'avènement d'un nouveau modèle « post-fordiste » dans lequel la recherche de flexibilité assise sur de nouvelles formes d'organisation du travail et de gestion de la main d'œuvre impliquerait un nouveau mode de formation et de mobilisation de la main d'œuvre fondé sur la compétence. Selon Philippe Zarifian la compétence caractérise « une intelligence pratique des situations qui

[161] Pour Benoît Grasser et José Rose, au-delà de son accumulation par l'ancienneté, l'expérience appartient à la socialisation professionnelle. L'expérience professionnelle est un facteur d'intégration dans le collectif de travail, d'amélioration de la productivité, d'adhésion à la culture et aux normes de l'entreprise, c'est un construit dont les enjeux sont productifs. La formation professionnelle sous statut scolaire est un mode d'acquisition de cette expérience. Grasser B. et Rose J., 2001, *« Usage de l'expérience professionnelle et performance productive »*, Formation-Emploi, n° 73, janvier.

[162] Morin M.L (Dir)., 2003, *« Gestion de l'emploi, gestion des compétences et formation professionnelle »,* rapport au Commissariat Général au Plan, mars.

s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente »[163]. Ainsi ce nouveau modèle s'articulerait à une « flexibilité de la production, de la mobilité et de la polyvalence du travail (…) ce qui pourrait aboutir à une remobilisation du travail et à une reprise du taux de productivité. »[164].

Ces modifications interrogent l'existence d'un certain nombre de transformations affectant, dans des proportions variables, le mode de certification et les modalités de construction des formations. Un certain nombre de transformations touchant à la redéfinition de la nature des enseignements et des modalités de construction-organisation des études pourrait être liée à cet imposé, discutable, qu'est la flexibilisation du travail, qui demande des compétences professionnelles, transversales et polyfonctionnelles. Pour Philippe Perrenoud « L'économie moderne ne rêve plus de salariés porteurs de savoir-faire spécifiques, formés en vue d'occuper durablement un poste de travail bien défini. (…) Les entreprises d'aujourd'hui ont besoin d'une main d'œuvre mobile, à la fois géographiquement et intellectuellement. Tel est le paradoxe : l'évolution du capitalisme est menaçante parce que les entreprises reconnaissent la réalité des compétences. Non par humanisme, mais pour assurer la flexibilité de la production et l'intégration incessante d'innovations technologiques aussi bien que la redéfinition permanente des produits et de l'organisation du travail. Du coup, posséder une qualification formelle n'est plus une protection et le sort des travailleurs d'égale qualification dépend de leurs compétences effectives, ce qui individualise le sort des uns et des autres, les met en concurrence et affaiblit les solidarités statutaires »[165].

Dans toutes les déclinaisons du sens accordé à la compétence, un point de convergence renvoie donc au caractère individuel qu'elle intègre, à sa composition faite d'acquis de l'expérience professionnelle, des savoirs généraux et des conduites-types. La notion cristallise d'une part les acquis, capacités ou aptitudes directement liées à un domaine d'activité ou à un emploi spécifique. D'autre part, elle conduit à la valorisation d'autres qualités, de capacités polyfonctionnelles et d'adaptation, non directement associables à un parcours ou à une formation concrète. Par ailleurs, l'introduction de la compétence

[163] Zarifian P., 2002, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Editions liaison.

[164] Boucher J., 1990, *« Théorie de la régulation et rapport salarial »*, cahiers du CRISES, collections études théoriques, n° ET9001.

[165] Perrenoud P., 2001, *« Développer des compétences dès l'école ? »*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

dans le management d'entreprise conduit lentement à un mouvement d'individualisation de la relation salariale jusqu'alors structurée sur des bases collectives. Selon Claude Dubar la place aujourd'hui centrale accordée à la compétence révèle une crise des identités professionnelles : « la crise des identités professionnelles s'inscrit dans une remise en cause générale de identités sociales, qui traduit le passage de relations communautaires (le nous), à des relations sociétaires (le je). Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus en fonction de leurs trajectoires professionnelles»[166].

Encadré 4 : Un glissement du modèle de la « qualification » vers un modèle de la « compétence »

En France, l'espace de la certification repose traditionnellement sur l'institutionnalisation d'une mise en correspondance des emplois et des formations : à chaque catégorie et niveau d'embauche est associé, en principe, un titre scolaire reconnu au niveau national. Jusqu'au début des années 80, les métiers sont structurés par fonction autour des qualifications et des emplois. A compter de la fin de années quatre-vingt, la recherche croissante de flexibilité humaine, technique et/ou organisationnelle entraine partiellement une érosion progressive du modèle en faveur d'une plus grande élasticité des relations entre emploi et formation (transversalité et polyvalence). En pratique, le mouvement tend à remettre en cause, ou tout du moins contourner, les grilles de classifications élaborées dans le cadre des conventions collectives, codifiant les liens entre certifications scolaires et métiers, ou poste de travail. Deux grilles de classification sont d'usage : « grille Parodi-Croizat » qui fonde le classement des salariés sur la base du métier ; et la grille à « critères classants » qui s'articule autour du poste de travail. A côté de grilles créées sur le modèle des métiers ou du poste de travail apparaissent des formes de classement prenant pour référence les compétences des individus (les frontières entre ces différents types de classification restent floues et des systèmes mixtes sont souvent adoptés). Ainsi, depuis quelques années, un autre système de reconnaissance et de mobilisation de la main d'œuvre se structure, faisant une large place au critère de la compétence. La grille de classification repose alors, non plus exclusivement sur le poste ou le métier, mais sur un catalogue de compétences 'individuelles' de base construit à partir de l'observation des différentes fonctions accomplies par les salariés dans l'entreprise. Ces compétences élargies appartiennent au registre des connaissances théoriques, compétences opérationnelles, connaissances ou compétences pratiques, ou connaissances générales. Ces nouveaux critères classant introduisent des modes de rémunération également individualisés. Une tendance globale consisterait à faire prévaloir la compétence comme critère individualisé au cœur de la régulation du lien Formation-Emploi-Salaire, la compétence valorisant les capacités

[166] Dubar C., 2004, *« Identités professionnelles : le temps du bricolage »*, Editions Sciences Humaines, *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Paris, pp 141-148 ;

polyfonctionnelles et d'adaptation, non directement associables à un parcours ou à une formation concrète. Elle permettrait de contourner le système de gestion par les qualifications. Dans le système de gestion par les qualifications une supra-règle, fruit d'un compromis social, et plus précisément d'un accord social implicite sur la valeur accordée aux titres scolaires, régulait la mise en équivalence entre : le diplôme, l'emploi, le salaire. La compétence aurait la particularité de ne s'apprécier qu'individuellement et participerait au passage progressif d'une adaptation du salarié adossée à un compromis social, à une adaptation individualisée. « Dans une perspective de gestion des ressources humaines, l'introduction des compétences est relayée avec le modèle de la flexibilité productive. Elle est le reflet d'un déplacement des préoccupations des employeurs vers la recherche d'organisation de travail souple, afin de répondre rapidement aux fluctuations conjoncturelles, et vers la responsabilisation des salariés à leurs activités. Le concept de la compétence pourrait être analysé comme introduisant la réflexion sur un nouveau modèle de certification dans lequel le métier ou le poste ne jouerait plus un rôle central »[167].

2.1.2. Quelles catégories de compétences : compétences techniques, relationnelles, organisationnelles et compétence « de marché »

Le centre d'analyse stratégique[168] distingue quatre types de compétences essentielles que sont les compétences relationnelles, les compétences techniques, les compétences organisationnelles et les compétences de marché[169].

- Les compétences relationnelles

Les compétences relationnelles représentent les « capacités d'écoute, de compréhension de la demande d'un client ou d'un usager, puis de traduction et enfin de transformation en solution adaptée, d'une manière généralisable. La compétence relationnelle est en effet structurée par l'interaction entre un individu et les acteurs de son environnement de travail (collègues, clients, prestataires…). »

[167] Khristova A., 2003, *Intégration européenne, déterminants sociétaux et insertion professionnelle des jeunes : une comparaison, Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni*, thèse en vue de l'obtention du doctorat en sciences économiques, Université de Nancy2, Faculté de droit, sciences économiques et gestion.

[168] Le centre d'analyse stratégique est un organisme rattaché au Premier Ministre. Il a pour mission d'éclairer le Gouvernement dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale ou culturelle.

[169] Afriat C., Gay C. et Loisil F., *« Mobilités professionnelles et compétences transversales »*, Qualifications et Prospectives, Centre d'analyse stratégiques.

- Les compétences techniques

« Les compétences techniques, sur la base desquelles chaque branche professionnelle, chaque entreprise reconnaît ce qui fait son cœur de métier, comprennent les actions sur la matière (entretien, hébergement, cuisine, techniques du spectacle…), les actions sur les personnes (animation, pédagogie, soins…), les activités de conception d'outils ou de produits, d'exploitation, l'expertise, ou encore les compétences totalement transversales (informatique, comptabilité, gestion, domaine juridique) »[170].

- Les compétences organisationnelles

« Les compétences organisationnelles sont celles qui permettent de mobiliser les compétences techniques auprès du bon interlocuteur et au bon moment, d'assurer la circulation de l'information et les coopérations nécessaires à la réussite de l'action en temps réel. Il s'agit de la mobilisation des compétences techniques au bon niveau et au bon moment, l'assurance de la circulation de l'information et des flux matériels, la transmission des principes d'action et donc l'assurance de leur coordination et la gestion de l'espace, du temps, et des réseaux ».

- Les compétences de « marché »

« Les compétences "de marché" relèvent de la connaissance acquise sur le marché de l'entreprise. La connaissance du marché, sous toutes ses formes, est indispensable ainsi que sa traduction en stratégies commerciales, en règles de conduite de l'interaction : comment segmenter un marché pour entrer en contact avec le client au bon niveau, comment décrypter ses besoins, comment en créer de nouveaux, comment faire entrer en lice ses compétences, comment retenir et fidéliser le client, comment le faire participer à l'évaluation, comment établir la confiance. De la même manière que les compétences organisationnelles dépassent la simple gestion, les compétences "marché" dépassent le marketing et la fonction commerciale dans la mesure où le champ s'étend non seulement »

La notion de « compétence transversale » semble beaucoup plus délicate à appréhender. Les compétences transversales ont les attributs généraux des compétences (relationnelles, techniques, organisationnelles etc.), mais elles présentent la caractéristique particulière de

[170] Afriat C., Gay C. et Loisil F., *« Mobilités professionnelles et compétences transversales »*, Qualifications et Prospectives, Centre d'analyse stratégiques.

ne pas être confinées à un travail, un métier, un domaine ou un domaine d'activité circonscrit. En cela, elles ont la capacité d'être transférables d'un type d'activité à l'autre et faciliteraient pour cette raison la mobilité professionnelle et la flexibilité du travail. Un registre plus ou moins établi de compétences transversales fait appel aux attitudes, savoir-être (travail en équipe, réaliser des projets personnels ou professionnels, capacité d'écoute, d'analyse, capacité à résoudre des problèmes dans des situations nouvelles, etc.). Selon le rapport réalisé par le Centre d'analyse stratégique, « les entreprises, confrontées aux exigences accrues en termes de mobilité, compte tenu des déficits de main-d'œuvre qualifiée, qui vont s'amplifier avec le vieillissement de la population active, valoriseraient les compétences transversales par rapport aux compétences cœur de métier ; compétences transversales pouvant faciliter les mobilités et diminuer le risque du chômage »[171].

2.1.3 Le système de formation initial et le modèle de la compétence

La démarche compétence semble s'inscrire progressivement au cœur des mécanismes institutionnels d'élaboration des diplômes universitaires.

Dans le cadre de l'élaboration des diplômes technologiques et professionnels du secondaire, l'utilisation de « référentiel de compétences » assure déjà l'ajustement entre formation et emploi. La définition des contenus des diplômes (CAP, BEP, mentions complémentaires, baccalauréats technologiques, baccalauréats professionnels, brevets professionnels, brevets des métiers d'art, brevets de technicien supérieur, diplômes des métiers d'art) s'opère au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC). Celles-ci associent l'ensemble des partenaires sociaux à la création et à l'évolution des différentes formations. Les CPC, créées en 1948, interviennent sur « la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles relevant de leurs compétences, sur le développement des moyens de formation en fonction de l'évolution des débouchés professionnels et des besoins de la branche d'activité considérée ; sur les questions d'ordres technique et pédagogique ayant trait à l'élaboration et l'application des programmes, des méthodes de formation et à leur sanction »[172]. Par ailleurs, elles formulent des avis « sur la détermination et la révision permanente, compte tenu des

[171] Afriat C., Gay C. et Loisil F., *« Mobilités professionnelles et compétences transversales »*, Qualifications et Prospectives, Centre d'analyse stratégiques.

[172] Décret du 4 juillet 1972.

perspectives d'évolution des professions de leurs compétences, des besoins de formation aux différents niveaux et la mise en place, le développement et la rénovation des moyens de formation correspondants »[173]. L'élaboration des contenus et modalités d'apprentissage de ces diplômes, dans le cadre des consultations entre les différents partenaires, s'opère au moyen d'une mise en lien du « référentiel de certification » au « référentiel de compétences » des activités professionnelles. Le référentiel de certification définit donc les compétences regroupées autour de capacités générales et professionnelles ajustées à l'activité professionnelle ciblée. Ces compétences, qui serviront de socle à la construction des contenus et modalités d'apprentissages, regroupent un ensemble de savoir-faire défini au regard de l'exercice du travail et de savoirs associés, pouvant être variés, nécessaires à la tenue de l'emploi. Le référentiel de compétences se formalise ainsi sous la forme d'une liste de savoirs, connaissances, et comportements attendus en vue d'intégrer efficacement une activité professionnelle préalablement définie.

Pour l'Université, les choses sont différentes. Il n'existe pas, à l'instar de ce qui se fait dans le secondaire, d'institutionnalisation à l'échelle nationale d'organes de consultation entre représentants de l'Etat, acteurs de l'éducation et acteurs professionnels. Pour autant, on peut malgré tout s'interroger sur une entrée très progressive de la « démarche compétence » dans le cadre de l'élaboration et de la régulation de l'offre de formation au sein de l'université. Pour Martine Pons-Desoutter, plusieurs éléments favorables expliquent l'inscription d'une telle démarche au sein des universités qui « se sont lancées dans un vaste chantier, traduire leurs diplômes en compétences »[174]. Le premier concerne l'imposition d'une adaptation des universités aux nouveaux cadres réglementaires émergeants. Ainsi l'auteur montre que « pour favoriser la transparence des qualifications à l'échelle européenne, les universités doivent, dans le cadre de LMD, fournir un supplément au diplôme qui précisera dans une des rubriques, les compétences acquises par l'étudiant ». Le second élément est d'ordre réglementaire et concerne la nouvelle loi de modernisation sociale (2002) qui incite les universités à élaborer ou traduire leurs diplômes en termes de « compétences, aptitudes et connaissances liées à des activités professionnelles, ceci afin de présenter de façon homogène leur offre de formation

[173] Décret du 18 juillet 1983.

[174] Pons-Desoutter M., 2005, *« Réalisation et usage de référentiels de compétences dans les universités et INP »*, Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille, juin.

certificative dans le Répertoire National de Certifications Professionnelles (RNCP) ». Enfin, un dernier élément incite à l'adoption d'une démarche compétence, il s'agit d'un autre imposé politique : « réponse à la demande sociale ». L'élaboration des diplômes et leur traduction en termes de compétences permettraient d'améliorer la lisibilité de l'offre globale de formation, et surtout, de « fournir des indicateurs plus clairs sur les objectifs universitaires tout en favorisant une réappropriation des acquis, traduits en compétences transversales, par les étudiants. Ceci constitue un préalable pour aider les étudiants à faire valoir leurs acquis à l'issue de leur formation et améliorer du même coup leur chance d'insertion professionnelle ». Très concrètement, l'enquête[175] de terrain pilotée par Martine Pons-Desoutter auprès de 87 universités et INP, entre juin 2003 et mars 2007, a pu mesurer l'engagement des établissements dans la mise en œuvre effective de la « démarche compétence ». Près de la moitié des universités (38) ont répondu à un questionnaire envoyé par mail. Sur ces 38 établissements, 31 ont entamé un travail de redéfinition du contenu de leur offre de formation en termes de compétences. « Bon nombre de ces productions concernent les diplômes nationaux professionnels. Au total, au moment de l'enquête, 406 diplômes ont été traduits en référentiels de compétences par les établissements ayant répondu au questionnaire ».

L'initiative est censée répondre à la volonté des pouvoirs publics de faire de la préparation à l'entrée dans la vie active la finalité essentielle de toute formation universitaire. Pour autant, l'étude montre par ailleurs la diversité des méthodes utilisées par les universitaires. Ceux-ci s'appuient sur la construction de référentiels extrêmement variés. Tantôt la méthode procède de la formation vers l'activité professionnelle : « les contenus d'enseignements et à travers eux les connaissances constituent les points d'ancrage auxquels on fait correspondre les capacités et savoirs associés ». Tantôt, la déclinaison des diplômes en compétences va de l'activité professionnelle à la formation : « les métiers et à travers eux les fonctions visées par la certification sont articulées aux connaissances et capacités développées en formation ». En outre, les référentiels produits sont très variables. La majorité des établissements déclare avoir réalisé des référentiels de compétences, alors qu'un quart d'entre eux a choisi de produire des référentiels d'activité (référentiel d'emploi, référentiel de métier).

[175] Un questionnaire a été envoyé par mail à chaque université afin de savoir : « combien d'entre elles avaient entamé un travail d'écriture de référentiels ? En quelle quantité ? Pour quels types de diplômes ? Et dans quel but ? En précisant de quel type de référentiel il s'agissait ». Les établissements les plus avancés dans l'application de la démarche compétence ont été contacté pour un entretien téléphonique, « afin d'appréhender les méthodes utilisées et de préciser les modes d'utilisation de ces référentiels ».

Guy Le Boterf, dans un récent article[176], fait également le constat de la relative lenteur par laquelle s'intègre l'approche compétences au sein des établissements universitaires. « Les universités se sont engagées dans la traduction de leurs diplômes en termes de compétences dans le cadre du Répertoire National des certifications professionnelles (RNCP) ». Bien que qu'un mouvement de transformation soit en cours, une assez large proportion de la profession universitaire reste réticente à la mise en acte d'une telle démarche. « Il suffit d'évoquer la mission d'orientation et d'insertion professionnelle attribuée par la loi Pécresse au service public d'enseignement supérieur ou le rapport de Patrick Hetzel pour créer des crispations intellectuelles et entendre crier à la dégradation de la vocation de l'Université ». Le constat de progression de la démarche par les compétences au sein des établissements est donc très mitigé, mais bien présent. Pour donner quelques exemples, Le Boterf précise d'abord que, bien que les diplômes proposés par les IUT soient le fruit d'une concertation avec les acteurs professionnels, « moins de la moitié de ces établissements ont mis en œuvre une réelle pratique de l'alternance entre les moments de formation et les moments de stage en entreprise »[177]. Le développement des filières professionnelles en licence ou en master « s'accompagne d'un grand décalage entre l'affichage de "professionnalisation" et la réalité encore très académique des cursus correspondants : professionnaliser se réduit trop souvent à faire intervenir quelques professionnels dans des exposés successifs » ; « le cours magistral continue souvent à régner en maître et ce qui est appris en cours est vite oublié quelques années après » ; « les examens sanctionnent l'acquisition de savoirs et non pas la capacité de combiner et de les mobiliser de façon pertinente en situation » ; enfin, « le choix des enseignants obéit encore largement à une logique de l'offre : les contenus des cours sont encore bien souvent choisis en fonction des seuls intérêts des professeurs ».

[176] Le Boterf G., 2008, *« Des cursus professionnalisant ou par compétences : enjeux, craintes et modalités »,* Actualité de la formation permanente, n°209.

[177] L'auteur déplore l'existence d'une véritable alternance « interactive » dont les critères sont les suivants : - « les objectifs de stages sont identifiés ai sein des cursus universitaires et traduisent une progressivité dans les apprentissages effectués » - « les étudiants partent en stage avec des objectifs d'apprentissage qu'ils vont valider avec les enseignants concernés » - « les tuteurs dans les entreprises sont informés de ces objectifs souhaités et sont disposés à réunir les conditions nécessaires à leur atteinte » - « les étudiants sont placés (…) dans des situations propices à la réalisation des apprentissages prévus » - « des moments de concertation fonctionnent entre les enseignants et les tuteurs (…) » - « les étudiants bénéficient, non seulement de l'accompagnement d'un tuteur mais également du support d'un environnement professionnel favorable » - « des retours d'expérience de stages sont organisés systématiquement lors des retours sur les lieux de formation universitaires » - « les enseignants prennent en compte ces leçons de l'expérience pour orienter ou ajuster leurs enseignements » - « les étudiants sont invités et entraînés à expliquer les apprentissages qu'ils ont effectués et les diverses situations dans lesquelles ils pourraient les mettre en œuvre ou devraient les faire évoluer ». Le Boterf G., 2008, *« Des cursus professionnalisant ou par compétences: enjeux, craintes et modalités »,* Actualité de la formation permanente, n°209.

2.1.4. Sur la notion d'employabilité

La professionnalisation des étudiants exprimerait aujourd'hui un processus de formation devant favoriser l'« employabilité » des étudiants. Celle-ci dans son acception récente pourrait assez bien apparaître comme l'objectif de tout processus de professionnalisation des formations. Pour autant, malgré l'utilisation récurrente de la notion dans le domaine de l'éducation, sa signification reste assez floue.

Dans la littérature, les travaux de Bernard Gazier[178], de Mc Quaid, Ronald et Lindsay[179], font figures de références en la matière. La notion apparaît pour la première fois au début du XIX^{ème} siècle dans la société anglo-saxonne dans le cadre d'une politique publique de prise en charge des catégories sociales correspondantes aux « basses classes ». Il est alors opéré un découpage binaire de cette population. Une première frange jugée employable était jugée apte au travail. L'autre frange, considérée comme non employable, relevait de l'assistanat. Le concept d'« Employability »[180] est repris aux Etats-Unis durant les années trente, dans une signification plus vaste désignant les « aptitudes d'un individu à occuper un emploi ». Une seconde approche opératoire de l'employabilité apparaît aux Etats Unis à la fin des années cinquante. La période voit l'introduction d'une évaluation qualitative de la main d'œuvre. La finalité de la démarche consiste à tenter une « prédiction »[181] de la qualité productive de la main d'œuvre sur la base d'une batterie d'indicateurs sensés mesurer les capacités individuelles nécessaires à l'accession et l'occupation d'un emploi. La méthode donne naissance à des échelles quantitatives d'« employabilité » mesurant les écarts entre « offre » et « demande » de qualification.

La conceptualisation qui émerge au cours des années quatre-vingt est corrélative d'une hausse significative du chômage à l'échelle mondiale et d'une reconfiguration des modes de mobilisation de la main d'œuvre. La première définition qualifiée d'« employabilité-performance attendue sur le marché du travail », reprise à Bernard Gazier, envisage l'employabilité dans une démarche probabiliste et relie pour « une période donnée la probabilité de trouver un emploi à la durée probable du travail et au gain horaire probable qui lui est associé ». Les conditions du marché de l'emploi et les caractéristiques des

[178] Gazier B., 1990, *« L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation »*, sociologie du travail, n°4, pp 575-584.

[179] McQuaid., Ronald W. et Linday C., 2005, *« The concept of employability »*, Urban Studies, Vol 42, n°2, pp 197-219.

[180] D'un point de vue sémantique, le terme *« Employability »* signifie en *« aptitude à l'emploi »*.

[181] Gazier B., 1990, idem.

systèmes d'emploi conditionnent cette employabilité. Il s'agit bien là d'un processus visant à construire, entretenir et développer des compétences utiles et adéquates aux caractéristiques des systèmes d'emploi à une période donnée, tout en assurant à la fois la productivité du travail, et la flexibilisation ou encore la mobilité de la force de travail. Ce point de vue rejoint d'autres recherches portant plus précisément sur l'introduction du critère d'employabilité dans le cadre d'une nouvelle normalisation des formes de gestion de la main d'œuvre ou des stratégies de gestion de l'emploi menées par le nouveau management d'entreprise[182]. Pour ces auteurs, l'usage extensif de l'employabilité, qui combine une gestion par les compétences[183] et la production des conditions propices à la mobilité salariale, constitue l'assise des formes nouvelles de gestion de la main d'œuvre. Celle-ci introduit une individualisation de la relation employeur/salarié qui entre en tension avec l'organisation collective du travail.

L'employabilité correspond donc à la capacité relative que possède un individu d'obtenir un emploi satisfaisant, compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles, scolaires et sociales d'une part, et le marché du travail d'autre part[184]. Une dimension importante de l'employabilité s'obtient durant la période d'études : l'obtention d'un diplôme et l'acquisition d'une qualification et de compétences valorisables sur le marché du travail. Savoirs, connaissances (générales et professionnelles), ensemble de compétences de nature diverse (compétences sociales, comportementales, professionnelles, capacités d'adaptation, etc.) sont autant d'éléments de l'employabilité pouvant être acquis, en partie, dans le cadre d'un cursus de formation initiale. La professionnalisation des formations se donne cet objectif à des degrés variables et par des moyens divers.

---

[182] *« Faire de l'employabilité un objet de gestion, c'est avant tout préparer les salariés aux changements d'emploi, de métier, d'entreprise auxquels ils seront inévitablement confrontés »*. Thierry D., (1995), Métier, mobilité et employabilité : questionnement », *Transversalité de la GRH, Actes du 6ème congrès de l'AGRH*, Poitiers.

[183] En France, le développement des démarches compétences prônées par le MEDEF débute au début des années quatre-vingt-dix. La compétence (professionnelle) se définit progressivement comme « *une combinaison de connaissances savoir faire, comportements s'exerçant dans un contexte précis, elle se constate lors de sa mise en oeuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable ».* CNPF, 1998, Journées internationales de la formation Tome I : La compétence professionnelle enjeu stratégique.

[184] Gazier B., 2001, *« Prospective de la Sécurité Sociale. Quelques jalons du point de vue économique »*, Comité d'Histoire de la Sécurité Sociale, *Un siècle de protection sociale en Europe*, Paris, La documentation française, pp 245-250.

2.2 La professionnalisation des étudiants : une étape dans un processus plus large de socialisation professionnelle

La diversité des fins et des formes de la professionnalisation nous renvoie sur plusieurs aspects à d'autres réflexions abordant cette question sous l'angle de la « socialisation professionnelle ». Il convient donc à présent de présenter plus en détail certaines théories de la socialisation professionnelle, ce qui revient à tenter de cerner les fondements analytiques des recherches traitant de la place des individus dans les processus sociaux d'apprentissage, ou de préparation à la vie active, ainsi que les finalités sociales de ces processus.

2.2.1 La formation initiale : une étape majeure dans le processus de socialisation

D'un point de vue générique, la « socialisation » correspond à un processus d'intériorisation de normes, de valeurs et règles significatives pour une société ou un groupe spécifique et permettant le fonctionnement et la reproduction de la « division sociale du travail »[185]. Emile Durkheim[186] dès 1922, fut l'un des premiers sociologues à employer le terme « socialisation », bien que très certainement les prémices de la notion soient apparues bien avant chez les philosophes du XVIII siècle.[187] Pour Emile Durkheim, l'éducation tient un rôle majeur dans ce processus, elle a pour double principe de permettre l'intériorisation des normes, règles, coutumes semblables à une société donnée, mais également de préparer de manière différentielle l'individu à la « division sociale du travail ». « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné ».

L'éducation tient donc un rôle important dans le registre de la construction des identités sociales. En ce sens, elle participe à la socialisation de l'individu, entendue comme un processus d'assimilation du monde extérieur[188] ou d'incorporation des caractéristiques, des choses, et des êtres constituant cet environnement extérieur[189]. Par des mécanismes

[185] Durkheim E., 1978, *De la division du travail social*, Paris, P.U.F.

[186] Durkheim E., 1922, *Education et sociologie*, Paris, Alcan, PUF, 130 p.

[187] Ferreol G., 1994, *Histoire de la pensée sociologique*, Armand Colin, Collection cursus.

[188] Durkheim E., 1922, idem.

[189] Piaget J., 1977, *Etudes sociologiques*, Droz, 3ème édition.

mentaux d'identification / répulsion, la personne intègre l'univers externe, s'adapte à ce dernier et se construit une identité propre ;[190] à l'instar de la position défendue par Jean Piaget, pour qui, la socialisation est un processus interactif entre les « structures mentales » et « les structures sociales ».

L'éducation a également pour fonction d'inscrire les individus « éduqués » au sein des parties constitutives de la division du travail. Ce second principe pose clairement les liens profonds existant entre le système éducatif et ce que l'on peut appeler aujourd'hui le système d'emploi. « Chaque profession, en effet, constitue un milieu sui generis qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique ». L'une des fonctions de l'éducation est ainsi de préparer les individus à intégrer ces groupes.

La finalité du procès d'éducation n'est pas le fruit d'une réflexion de l'homme sur ce que devrait être l'action universelle et idéale de l'éducation, mais dépend de la physionomie du système organisationnel d'une société à un moment déterminé de son développement. Par conséquent, l'éducation évolue au gré des sollicitudes externes qu'elle s'approprie et modifie en vue de les intégrer à son propre principe de fonctionnement interne. On rejoint ici l'un des postulats développés par la sociologie de curricula, selon lequel les savoirs et compétences enseignés dans le cadre du système éducatif sont le fruit de choix conscients ou inconscients qui sont liés à certaines caractéristiques structurelles ou conjoncturelles de la société à une période donnée.

2.2.2. Une conceptualisation de la socialisation professionnelle : Hughes, Berger et Luckmann

Nous l'avons évoqué précédemment, Everett Hughes a un peu plus tard formulé un schéma général de référence pour étudier la "formation" à des professions très diverses. Dans la continuité de l'approche durkheimienne et, au travers l'exemple de la socialisation professionnelle du médecin, l'auteur dégage un modèle, selon lui, générique

[190] Dubar C., 1990, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

du processus de socialisation professionnelle. Ce modèle est défini par un double processus d' « initiation » et de « conversion »[191].

Le processus d' « initiation » renvoie à l'intériorisation de la culture professionnelle, de savoirs techniques, pratiques et relationnels spécifiques, mais aussi à l'intériorisation d'une certaine vision du monde social au sens général. La personne plongée dans l'organisation du travail apprend progressivement les codes, techniques et comportements divers caractérisant le modèle professionnel environnant. Aussi, par un processus périlleux d'acquisition des savoirs et codes du groupe de référence, en passant par une phase intermédiaire, « installation dans la dualité » caractérisant la dialectique psychique opposant « modèle idéal » et « modèle pratique », la personne appréhende le second processus, de « conversion ».

Le second processus, dit de « conversion », renvoie à une reconstruction identitaire par l'assimilation et l'ajustement de l'ensemble des dimensions définissant l'appartenance au groupe de référence. Ce processus achemine l'individu vers une construction progressive d'une nouvelle image de Soi et du monde intégrant les multiples caractéristiques nouvellement intériorisées du groupe professionnel de référence. Il s'agit de ce fait d'une véritable transaction identitaire entre un Moi initial et un Moi projeté en l'image des autres.

Des auteurs comme Peter L. Berger and Thomas Luckmann,[192] en critique des conceptions fonctionnalistes de la socialisation professionnelle, qui (selon eux) ne laissent que peu de place à l'individu acteur dans le processus, ont développé une approche constructiviste du phénomène. Leur analyse de la socialisation professionnelle prend en compte à la fois l'action des structures sociales sur les individus et l'action de ces derniers sur ces mêmes structures sociales. Retenons, pour ce qui nous intéresse, que les auteurs définissent là encore deux processus distincts de socialisation correspondant à l'incorporation de deux systèmes normatifs spécifiques : la « socialisation primaire » et « la socialisation secondaire » (professionnelle).

La socialisation primaire « est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société ». Il s'agit ici de l'apprentissage des normes sociales communes à l'ensemble des sous-groupes constitutifs

[191] Hughes EC., 1958, *Men and their Work*, Glencoe, Free press.

[192] Berger P. et Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

de la « société ». Le processus s'articule essentiellement autour de la famille et de l'école. « La socialisation primaire correspond à l'incorporation d'un savoir de base dans et avec l'apprentissage primaire du langage, qui constitue le processus fondamental de la socialisation primaire puisqu'il assure à la fois la possession subjective d'un moi et d'un monde, et donc la consolidation des rôles sociaux redéfinis par Berger et Luckmann comme typologies de conduites ».[193]

La socialisation secondaire qualifie « un processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ». C'est pour reprendre la reformulation proposée par Dubar : « L'intériorisation des sous-mondes institutionnels spécialisés et l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail. Les savoirs spécialisés sont des savoirs professionnels. Ce sont des machines conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable univers symbolique véhiculant une conception du monde définie en référence à un champ spécialisé d'activités ».[194]

Il faut ici comprendre le concept de « socialisation secondaire » comme un processus conduisant à l'acquisition de savoirs, de dispositions comportementales, psychiques, relationnelles, communicationnelles, en liens avec le monde professionnel. « La socialisation secondaire est l'intériorisation de "sous-mondes" institutionnels ou basés sur des institutions. Son étendue et ses caractéristiques sont dès lors déterminées par la complexité de la division du travail et de la distribution sociale de la connaissance qui lui est rattachée ». Elle permet « l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail. (…) La socialisation secondaire exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques de rôles qui impliquent l'intériorisation des champs sémantiques structurant les interprétations de la routine et conduisant à l'intérieur d'une sphère institutionnelle »[195].

Dans l'approche développée par Claude Dubar, qui reprendra le postulat constructiviste de Peter L. Berger and Thomas Luckmann, la socialisation est définie comme le processus de construction des identités sociale et professionnelle. Il définit l'identité

[193] Dubar C., 1990, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A Colin, 278p.

[194] Dubar C., 1990, idem.

[195] Berger P., Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ».[196] Claude Dubar distingue ainsi deux processus distincts construisant les identités.

D'une part, un processus subjectif d'intériorisation active « du social », déterminant ce qu'il appelle l'identité pour soi. La personne dans le cadre de la trajectoire biographique qui lui est propre se construit une identité sociale et professionnelle sous l'influence de diverses institutions qui structurent son cadre de vie. Une base fondamentale de ce construit réside en l'intériorisation des classifications professionnelles et sociales constitutives du système social. L'identité est alors le fruit d'un processus sociocognitif conduisant à l'acceptation et l'incorporation de ces sous-mondes déterminés. La socialisation correspond en quelque sorte à un « étiquetage »[197] social intériorisé dans les consciences subjectives, sorte de processus d'intériorisation d'identités imposées socialement.

Le second processus est centré sur l'identité pour autrui et renvoie à « la reconnaissance, à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposées et exprimées par les individus dans les systèmes d'action. »[198] L'identité pour autrui découle en cela de la position singulière de la personne dans l'espace hiérarchisé et organisé où il se trouve. « L'ensemble des choix d'orientation scolaire plus ou moins forcés ou assumés représente une anticipation importante du futur statut social. L'entrée dans une spécialité disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité virtuelle. Mais c'est dans la confrontation avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise».[199]

De ce point de vue, la professionnalisation des formations qui entend préparer, dans des registres divers, les étudiants à la vie professionnelle, a pour finalité la socialisation professionnelle des jeunes. La formation constitue une phase, parmi d'autres, du processus de socialisation professionnel, qui se poursuit dans la vie professionnelle par

[196] Dubar C., 1990, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A Colin, 278p.

[197] Goffman E., 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de Minuit.

[198] Dubar C., 1990, *idem.*

[199] Dubar C., 1990, idem.

l'apprentissage pratique d'un métier, d'une expérience professionnelle ou l'approfondissement d'un « professionnalité » et d'un « professionnalisme »[200].

2.3. La professionnalisation des étudiants : un processus au cœur de la relation Formation-Emploi

Les objectifs de la professionnalisation des étudiants sont donc multiples. La professionnalisation dans ses formes contemporaines se caractérise par un rapport Formation-Emploi aux degrés d'adéquation variables, allant, dans un degré élargi, à la formation au salariat, jusque, dans un degré plus étroit, à la formation à une profession, un métier ou un emploi bien ciblés, voire à une entreprise. En d'autres termes, professionnaliser l'individu signifie tout autant le préparer à entrée dans la vie active, que lui apprendre une praxis professionnelle définie. La question de la spécialisation des enseignements, c'est-à-dire des savoirs, connaissances et compétences transmises dans le cadre des processus d'apprentissage, est par conséquent essentielle. La problématique de la relation Formation-Emploi est donc centrale à ce questionnement.

A l'instar de la position défendue par José Rose, il faut avoir à l'esprit que la relation Formation-Emploi a des visages multiples. Le terme « relation » laisse ouvre toutes les éventualités. « Il exprime simplement une focalisation sur une question. On sera ainsi amené à évaluer la qualité de l'insertion, celle du système éducatif, celle d'une politique publique au regard de la qualité de la relation entre formation et emploi, entendue comme un objectif normatif évident. Cet objectif n'est évidemment pas exclusif d'autres façons d'apprécier ces problèmes car l'insertion s'apprécie aussi au regard de sa rapidité, car la formation a aussi pour mission de préparer à la vie hors de l'emploi, car les politiques publiques visent aussi à réduire le chômage et les inégalités d'accès à l'emploi »[201].

Une manière d'aborder cette question de la relation Formation-Emploi, sous le prisme de la professionnalisation des formations est de tenter de comprendre et d'analyser, d'une part, la manière dont sont élaborés le contenu et les modalités d'apprentissage des formations professionnalisées ; et d'autre part, à un niveau plus institutionnel, les

[200] Hutmacher W., 2001, *« L'université et les enjeux de la professionnalisation »,* Politique d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales, Université et Professionnalisation, De Boeck Université.

[201] Rose J., 2001, *« La relation Formation-Emploi : Eléments pour une analyse »*, Proposition au Haut Comité Education-Economie-Emploi, EPS Grée, CNRS, Université Nancy 2.

pratiques des acteurs impliqués, les enjeux, et les formes de partenariats « institutionnels » ou « informels » qui sous-tendent sa construction.

3. Professionnalisation de la formation à l'activité et professionnalisation des formations initiales

Rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail sont autant de raisons évoquées pour justifier la professionnalisation des formations. Celle-ci traduit un processus de structuration, restructuration des formations dans le sens d'une articulation plus ou moins fine avec le monde professionnel.

Pour Catherine Agulhon, dans le champ de l'enseignement secondaire, la professionnalisation a pour principale visée « l'acquisition des compétences nécessaires à la tenue d'un emploi tant par la formation que par l'expérience et donc par des stages et l'alternance. (…) Le terme de professionnalisation recouvre donc l'ensemble des mesures prises pour adapter les formations et les jeunes aux emplois, il légitime les référentiels souvent adéquationnistes et stages en entreprise, il participe de l'instrumentalisation des formations et de la réduction des ambitions de formation à la satisfaction immédiate des entreprises »[202].

Dans le champ de l'université, la professionnalisation des formations universitaires correspond également à un mouvement de transformation des structures éducatives dans le sens d'une redéfinition (accentuation) des liens entre Université et Entreprise. Pour autant, elle recouvre des enjeux multiples, parmi lesquels l'adéquation entre formation et travail n'en constitue qu'un parmi d'autres.

Je développerai ici ce qu'il faut entendre par « professionnalisation des formations », la diversité de ses objectifs et ses formes concrètes à l'Université. Si un certain nombre d'indicateurs permettent d'identifier les formations professionnelles et professionnalisées à l'Université, voire de définir différents degrés de professionnalisation, une analyse des formes de coordination, ou de « partenariat », entre les différents acteurs impliqués sera privilégiée.

[202] Agulhon C., 2003, « *L'enseignement professionnel. A la croisée de l'école et de l'entreprise* », Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5.

3.1 Le Rapport de la commission « professionnalisation des enseignements supérieurs : une première réflexion sur les critères de détermination de la professionnalisation des études

Une contribution importante à la question de la professionnalisation des formations supérieures et universitaires date de 1992[203]. Sous l'initiative du Haut Comité éducation-économie, institué par le décret n° 86-328 du 7 mars 1986[204], est mis en place, au début de l'année 1991, la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs ». Le rapport qui en découle semble avoir constitué une base de réflexion sur laquelle les travaux postérieurs ont pris positions, tant vis-à-vis des critères de définition de la professionnalisation, que sur ses effets.

Les objectifs de la commission, dans le cadre de la politique interministérielle d'harmonisation, de régulation et d'amélioration des liens entre système éducatif et système productif, étaient de répondre aux questions suivantes :

- « Comment définir les enseignements supérieurs professionnels ? »,
- « Quelles sont les conditions et les limites de leur développement ? »
- « Quels sont les niveaux pertinents de professionnalisation des enseignements supérieurs ? ».

Pensée comme instrument efficace d'un rapprochement de la sphère professionnelle et du système éducatif, la professionnalisation a été abordée par les membres de la commission dans une logique de promotion d'un « partenariat école-entreprise », au travers d'une réflexion de nature prospective sur les modalités efficaces de développement de ce type de coopération.

Les auteurs qualifient alors de professionnelle une formation « qui rend apte à exercer une activité économique déterminée ». « Professionnaliser une formation, c'est rendre les

[203] Vincens J. et Chirache S., 1992, *« Professionnalisation des enseignements supérieurs »*, Rapport de la commission au Haut Comité Education-Economie, 35 p.

[204] Par le décret n°2000-216 du 6 mars 2000, *« Il est créé auprès du ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, un Haut Comité éducation-économie-emploi chargé d'établir une concertation permanente entre l'éducation nationale et ses partenaires économiques afin d'assurer une réflexion prospective sur les liens entre l'ensemble du système éducatif, l'économie et l'emploi et d'éclairer les prises de décisions des différents acteurs en charge de ces domaines ».* (Article 1)

« Le haut comité soumet au Ministre de l'Education Nationale des mesures propres à améliorer la relation éducation-économie-emploi. Pour ce faire, il constitue un lieu d'échanges et de débats notamment avec les ministères et les personnels compétents. » (Article 2)

diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active. Par conséquent, une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite de la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée ». Partant de ce raisonnement, « la quasi-totalité de ceux qui suivent des formations post-secondaires souhaitent utiliser leurs diplômes dans leur vie professionnelle (…) [ainsi] toutes les filières de l'enseignement supérieur ont une mission professionnelle ». A des degrés variables, tout cursus de formation universitaire a une mission de préparation des étudiants à une entrée dans l'emploi. Les filières les plus académiques du point de vue de leurs modalités d'organisation et de la nature du contenu de leurs enseignements (structurés au regard d'une ou de plusieurs disciplines) préparent également à l'emploi. Pour exemple, les filières littéraires débouchent essentiellement vers les métiers de l'enseignement ou encore les métiers du livre. De ce fait, selon jean Vincens et Sylvère Chirache, « la frontière passe entre les filières dont la professionnalité est effectivement recherchée et celles qui, volontairement ou non, font coexister plusieurs finalités ».

Trois critères de définition de la professionnalisation sont identifiés :

- (a) la clarté : « Les domaines d'emploi auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par les intéressés, étudiants, enseignants, futurs utilisateurs. Cette clarté n'implique évidemment pas une spécialisation étroite ».
- (b) le consensus : « Les attentes des étudiants et celles des utilisateurs des futurs diplômés sont convergentes en ce qui concerne le niveau de recrutement. Les utilisateurs estiment que les diplômés de la filière considérée sont capables de tenir les rôles auxquels prépare la formation et les diplômés souhaitent occuper ces rôles. C'est ce résultat que visent les responsables de la filière ».
- (c) la confiance : « Le degré de certification du diplôme est élevé, ce qui signifie aussi que le seuil minimum de capacité est élevé. Les utilisateurs savent que la quasi-totalité des diplômés de cette filière sont capables d'occuper efficacement les fonctions définies par la finalité de la filière. De même, les diplômés s'estiment capables de remplir ces rôles ».

Au final, un enseignement professionnel serait celui qui a un débouché clairement identifié, c'est-à-dire qui cherche à rendre les étudiants capables d'occuper des rôles

définis et qui satisfait aux critères essentiels : clarté, consensus, confiance. Le degré optimum de professionnalisation d'une formation se définirait par la validation des trois dimensions précédemment citées. Cette orientation généralisable à l'ensemble des formations s'appuierait sur des dispositifs tels que la participation de professionnels à la conception et réalisation des enseignements, la construction de projets professionnels, la mise en place de stages en entreprise, etc.

3.2 Formes et degrés divers de professionnalisation des enseignements à l'université ?

Les résultats du rapport remis au HCEE en 1992, serviront de tremplin analytique à un certain nombre de travaux désireux de poursuivre le travail engagé de définition de la professionnalisation des formations, dont notamment l'enquête réalisée par Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas (2002)[205]. A partir de l'enquête Génération 98[206] du Céreq, les auteurs ont construit une batterie d'indicateurs traduisant les trois critères définis par Jean Vincens et Sylvère Chirache (de la clarté, du consensus et de la confiance). Leur objectif était de revenir sur la définition de la professionnalisation des enseignements supérieurs en interrogeant l'opérationnalité de ces trois indicateurs sur la base des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces formations.

Les indicateurs du consensus, de la clarté et de la confiance ont été traduits de la façon suivante :

- Le consensus : « par des informations relatives à l'appréciation par les jeunes des stages en cours de formation initiale la part des jeunes qui ont acquis des compétences pendant ces stages, la part de ceux qui ont noué des relations professionnelles durant ce temps) ainsi que sur l'emploi occupé (la part des jeunes qui disent se réaliser professionnellement dans cet emploi et la part de ceux qui se disent être employés à leur niveau de compétences) ».

[205] Giret JF., Moullet S. et Thomas G., 2002, *« Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur »*, Communication aux journées d'étude du RAPPE.

[206] *« Réalisée par le Céreq au printemps 2001, cette enquête concerne un échantillon de 54 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998 de tous niveaux et de toutes les spécialités de formation, parmi les 742 000 jeunes qui, cette année là, ont quitté pour la première fois le système éducatif. Elle succède à l'enquête Génération 92 et poursuit le même objectif : analyser les premières années de vie active au regard de la formation initiale »*. Giret F., Moullet S. et Thomas G., 2002, idem.

- La clarté : « par un indicateur de concentration des familles (FAP[207] à 84 modalités) d'appartenance des sortants à la date d'enquête, la part des jeunes qui ont connu sur leur début de vie active au moins une mobilité de FAP ; et le taux de progression salariale entre le premier emploi et l'emploi à la date d'enquête ».
- La confiance : « par le nombre de catégories sociales[208] (42 modalités) qui concentrent plus de 10% des jeunes d'un même diplôme, et le coefficient de variation du salaire mensuel perçu correspondant à l'emploi occupé en mars 2001 ».

Les résultats de l'enquête font apparaître deux groupes de formations initiales aux extrêmes de la professionnalisation. Parmi les formations les plus professionnalisées au regard des indicateurs définis, se trouvent celles des écoles de la santé et du social de niveau III, les DESS sciences exactes et industriels, les IUP industriels ainsi que les diplômes d'écoles d'ingénieurs. A l'autre extrême, les formations les moins professionnalisées rassemblent les maîtrises Sciences exactes et industrielles, les DEUG Sciences humaines et sociales.

L'analyse en composante principale fait apparaître trois groupes distincts par leur degré de professionnalisation :

- Le premier groupe se caractérise par une forte dispersion des emplois, de la mobilité entre emplois et une insatisfaction professionnelle dans l'emploi occupé. Il rassemble « des formations universitaires dites académiques (les DEUG, les licences et les maîtrises de sciences exactes et SHS, les DEA de SHS), mais également toutes les formations professionnelles courtes de premier cycle (BTS, DUT, DEUST), industrielles ou tertiaires ».
- Le deuxième groupe se caractérise par une forte valorisation des stages et une plus grande homogénéité des emplois. Il rassemble « Les écoles de commerce et d'ingénieurs, les études de troisième cycle en médecines, les DESS et IUP de sciences exactes, les MIAGE, les MST, DESS et IUP tertiaires, et les formations post-DUT ».
- Le troisième groupe se caractérise par une forte homogénéité des emplois et une faible valorisation des stages. Il se compose « des doctorats de sciences exactes et de SHS, des DESS de sciences exactes, des écoles de santé et du social de niveau III, et des IUFM ».

[207] Les familles professionnelles en 84 postes (Insee).

[208] Professions et Catégories Socioprofessionnelles de l'INSEE.

Les auteurs concluent à l'inexistence d'un véritable clivage entre des formations qui seraient professionnelles et d'autres qui ne le seraient pas, et à la nécessité d'un dépassement de la traduction dichotomique de la définition de la professionnalisation (professionnel / non professionnel). Jean-François Giret, Stéphanie Moullet et Gwenaëlle Thomas plaident ainsi pour une conception large de la professionnalisation sous des formes et des degrés divers.

Par exemple, la présence de dispositifs spécifiques dans les filières littéraires est en soi une forme particulière de professionnalisation. Pour les étudiants de premier cycle l'instauration d'un semestre d'orientation, leur permettant de réfléchir à leur parcours professionnel, en est un exemple. Il en va de-même de la valorisation de la pluridisciplinarité, avec la mise en place d'enseignements d'ouverture ou de cursus d'étude articulés autour d'enseignements « majeurs et mineurs », l'instauration d'Unités d'Expérience Professionnelle (qui permettent : « d'insérer dans l'entreprise des étudiants venus de filières généralistes et notamment des filières littéraires en organisant des stages pour les étudiants de deuxième cycle »), ou encore de l'habilitation de licences professionnelles telles que « la licence professionnelle libraire et métiers du livre »[209].

Au final, la professionnalisation dépasse le simple cadre de la construction institutionnelle de la filière professionnelle et technique, elle prend divers degrés en s'appuyant sur différentes formes et dispositifs. Pour José Rose, ce que l'on appelle « la professionnalisation des études » est multiple. La professionnalisation qualifie « une formation non étroitement spécialisée destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail. (…) La dimension professionnalisante des études est alors perçue comme un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer »[210].

[209] Les rencontres de l'Agence de modernisation des universités et établissements, la professionnalisation des filières littéraires, 23 octobre 2001.

[210] Rose J., 2003, *« La professionnalisation des études universitaires »*, Notes pour la réunion du HCEEE.

3.3 Quelles spécificités des formations professionnalisées à l'Université ?

3.3.1. Les coopérations d'acteurs au cœur de la professionnalisation des études

La professionnalisation des études implique la mise en œuvre de formes organisationnelles et institutionnelles engageant, dans l'élaboration et la gestion des cursus et diplômes, la participation active des acteurs économiques. L'étude portera une attention particulière aux « partenariats » ou formes de « coopérations » entre les différents acteurs impliqués. Ces coopérations sont plus ou moins structurées et institutionnalisées. Dans le cadre de l'enseignement secondaire et de la construction des diplômes professionnels et technologiques, j'ai évoqué le fait que les diplômes sont élaborés dans le cadre de CPC, sur la base de partenariats institutionnels entre les différents partenaires (Etat, partenaires sociaux, établissements de formation, branches professionnelles). Pour l'université, ce rapprochement est plus informel et ses formes plus diversifiées. C'est pourtant par ces coopérations que se structure le rapport Formation-Emploi, que sont censées s'élaborer les décisions relatives aux finalités des formations, à leur contenu et leurs modalités d'apprentissage. A ce propos, Jean-François Giret et Stéphanie Moullet précisent qu'en France « la négociation des universités avec les entreprises, bien que récente, a été rendue nécessaire pour constituer les dossiers d'habilitation de formations technologiques et professionnelles. Comme l'indique Dubois, ce type de coopération recouvre différentes facettes : il peut s'agir de trouver des professionnels pour assurer des cours ou pour pourvoir des postes de professeurs associés, de collecter des lieux de stages, de récolter la taxe d'apprentissage, d'organiser des formations sur le mode de l'apprentissage ou de faire reconnaître le diplôme dans le grille de classification »[211]. Dans la période récente, le processus d'habilitation des licences professionnelles demande impérativement l'implication des professionnels. Le rapprochement entre les universités et la sphère professionnelle, au-delà de la logique adéquationniste dans la définition des besoins, est posé comme une nécessité et un critère essentiel de la professionnalisation des formations. Les formes diverses de partenariats, par lesquelles le rapport Formation-Emploi se construit, pourraient par ailleurs avoir des effets sur les modes de gouvernance de la formation. Pour ces raisons, la question du rapprochement entre Université-Entreprise s'avère centrale. Je privilégierai donc une approche de la professionnalisation en termes de mode de construction, d'organisation et

[211] Giret JF. et Moullet S., 2008, *« Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés »*, Net.Doc. 35, Céreq.

de coordination des formations, « une filière professionnelle faisant intervenir des professionnels et exigeant des partenariats avec l'entreprise »[212].

Dans ce domaine, Maïten Bel s'est récemment intéressée aux différentes formes de coordination à l'œuvre dans la création des licences professionnelles. Sur quoi se fondent les accords et se rencontrent les logiques des uns et des autres, quelles sont les relations qui les lient ? L'auteur distingue cinq « figures types » de coordination dans la structuration de la licence professionnelle, figures correspondant selon l'auteur à différentes formes de professionnalisation : les « coordinations portées par les professions », « les coordinations portées par la dynamique du développement local », « les coordinations portées par les organismes de formation professionnelle », « les coordinations portées par les organismes de formation académique », et « les coordinations portées par la demande du public et les usagers ». L'analyse de ces configurations, construites autour de l'ouverture des licences professionnelles, permet d'esquisser une tendance quant aux modalités de construction de l'offre de formation professionnalisée. « Cette construction se fait en relation plus ou moins étroite avec l'emploi et le besoin des entreprises. Cette proximité est liée au poids des acteurs dans la genèse de la formation (…) »[213].

3.3.2. Les indicateurs de la professionnalisation des études

Si on peut penser que la nature des coopérations entre acteurs conditionne la relation Formation-Emploi et explique la variété des formes concrètes de professionnalisation des formations, il pour autant nécessaire de mettre au jour les indicateurs qui permettent de pointer très concrètement la particularité des diplômes professionnels ou professionnalisés au sein des universités.

Pierre Dubois distingue quatre spécificités des formations professionnelles supérieures parmi lesquelles le partenariat tient une place essentielle[214] :

- L'orientation vers le marché du travail : « Les formations professionnelles préparent à des emplois identifiés et visent à rendre leurs diplômés directement opérationnels sur le

[212] Bel M., 2003, *« La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques »,* Knowledge, Education, and Future Societes, SASE.

[213] Bel M., 2003, idem.

[214] Dubois P., 2004, « *Evaluer la qualité de la relation formation – emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles »*, Education et Formation, *L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans*, n°67, pp 129-143.

marché du travail. Vu la relation Formation-Emploi souhaitée, un numerus clausus et une sélection à l'entrée sont mise en œuvre ».

➢ L'organisation des études : « Les méthodes pédagogiques impliquent une forte participation des étudiants. La formation comprend une période de stage obligatoire en entreprise et un projet collectif tutoré ; elle peut être organisée selon le système d'alternance (apprentissage). Les étudiants bénéficient de conditions d'études favorables : taux d'encadrement et dotation financière par étudiant plus élevés que dans les formations générales, travaux en petits groupes. La sélection à l'entrée et les conditions d'études expliquent le faible taux d'abandon et le bon taux de succès au diplôme, eu égard à ceux observés dans les filières générales ».

➢ Le partenariat économique : « Au niveau national, le monde professionnel est associé à la conception des formations, au processus d'habilitation ; il maîtrise la reconnaissance des titres dans les grilles de classification des conventions collectives. Au niveau local, il est associé au conseil de la formation, aux jurys, (sélection à l'entrée, examens), aux enseignements ; il accueille les étudiants en stage ou en apprentissage ; il peut verser à la formation un certain volume de taxe d'apprentissage ».

➢ Le devenir professionnel : « Pour un niveau de formation donné, les débouchés professionnels des étudiants ayant acquis un diplôme professionnel sont meilleurs que ceux des diplômés ayant obtenu un diplôme d'études générales (DEUG) ou une licence générale ».

Ces quatre spécificités s'apprécient au regard de plusieurs indicateurs de lisibilité de la professionnalisation. Ces indicateurs permettent de différencier les diplômes professionnels et professionnalisés inscrits dans l'offre de formation universitaire. Par ailleurs, ils peuvent aider à identifier et classifier les formes de professionnalisation formations.

• Un contenu élaboré en partenariat avec les professionnels en vue de débouchés nouveaux ou finalisés. Les acteurs professionnels sont associés à la conception des formations, au processus d'habilitation.
• Une formation assurée en partie par des professionnels extérieurs
• La possibilité d'organiser la formation sous le mode de l'alternance
• Une période de stage obligatoire en entreprise

• Une reconnaissance plus fréquente du titre dans les grilles de classification des conventions collectives
• L'habilitation à percevoir la taxe d'apprentissage
• Un nombre d'heures d'enseignement plus élevé que dans les filières générales
• Une sélection mise en œuvre à l'entrée (numerus clausus)
• La possibilité de faire valider à l'entrée les acquis professionnels
• Des droits d'inscription plus élevés

Sur la base de ces critères, et à l'instar de Pierre Dubois, plusieurs diplômes et filières peuvent être identifiés comme professionnalisées.

• le Diplôme Universitaire de technologie (DUT)
• le Diplôme d'Ingénieur
• la Maîtrise de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MISAG)
• la Maîtrise de Sciences et Techniques (MST)
• la Maîtrise de Sciences de Gestion (MSG)
• le Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)
• le Magistère
• le Diplôme d'Etudes Universitaires de Sciences et de Techniques (DEUST)
• le Diplôme de Recherche Technologique (DRT)
• le diplôme d'Etudes Universitaires Professionnalisées (DUP)
• le Diplôme National de Technologie Spécialisé (DNTS)
• la Licence Professionnelle. (LP)
• Langues Etrangères Appliquées (LEA)
• Administration Economique et Sociale (AES)
• Mathématiques appliquées et Sciences Sociales (MASS)

Les diplômes professionnels et filières ci-dessus présenteraient donc l'ensemble, ou un grand nombre des indicateurs précédemment exposés, critères qui les distingueraient des filières et diplômes généraux. Pour autant, selon Pierre Dubois, « dans la réalité les frontières entre types de diplômes ne sont pas toujours claires : les diplômes des filières telles qu'AES, LEA, MASS, créés au milieu des années soixante-dix dans la perspective d'une professionnalisation des études, ont perdu certaines des caractéristiques qui suivent ; ils se sont rapproché des diplômes de la filière générale ; il en va de même pour

les diplômes de Sciences de l'éducation, ou des sciences de l'information et de la communication »[215].

Je retiendrai également la typologie des formations professionnalisées proposée par Maïten Bel, Philippe Cuntigh, Laure Gayraud et Georgie Simon dans le cadre des travaux du Céreq[216]. Celle-ci a été élaborée sur la base de critères de différenciation relativement similaires aux indicateurs proposés par Pierre Dubois. L'étude a considéré un ensemble cohérent d'outils et dispositifs variés utilisés dans une optique de professionnalisation des formations (sous ses registres divers allant de la simple familiarisation ou découverte du monde du travail à la construction de relations structurelles étroites, de dispositions institutionnelles et organisationnelles assurant une coopération entre universitaires et professionnels à différents stades du processus d'éducation). Selon les auteurs, le caractère professionnalisant d'une formation fait appel à plusieurs registres, allant du « degré d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la conception, de la mise en œuvre et de la validation d'un diplôme », à la « sélection à l'entrée » , le « taux d'encadrement des professionnels », en passant par le « positionnement terminal de la formation dans l'ensemble du cursus », le degré de spécialisation des formations ou l'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail. « Les configurations qui résultent de la combinaison de ces différents registres permettent de dessiner les contours de plusieurs types de formations professionnalisantes. Elles montrent surtout qu'entre formations professionnelles et généralistes, il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations »[217].

Type 1

« Il est constitué des formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable pour accéder à l'exercice de métiers bien identifiés. La filière santé en est le modèle type. C'est le plus ancien modèle de formation professionnalisante et sans doute le plus accompli en ce qui concerne les modalités et les contenus de formation mais surtout, il destine ses diplômés à un marché professionnel spécifique comme celui des architectes, des avocats… Entrent aussi dans ce groupe toutes les formations dispensées à l'issue d'un

[215] Dubois P., 1997, « *Universités, Croissance et diversité de l'offre de formation »*, Formation-Emploi, *Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes*, n°58, pp 7-12.

[216] Bel M., Cuntigh F., Gayraud L. et Simon G., 2005, *« Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamique de professionnalisation de l'offre »*, Institut d'économie publique, Céreq, Marseille.

[217] Bel M., Cuntigh F., Gayraud L. et Simon G., 2005, idem.

concours de la fonction publique comme les IUFM par exemple. Les effectifs d'étudiants engagés dans une formation supérieure de type 1 concernent un quart de l'ensemble des formations professionnalisantes. Soumis à une régulation nationale des flux, ils ont stagné, voire diminué ces dernières années. Les niveaux de sortie se distribuent surtout entre bac+3 et bac+4 (écoles paramédicale et sociale, IUFM) et bac+6 et plus (médecine) ».

Type 2

« Il réunit les formations conduisant à des diplômes à forte lisibilité sur l'ensemble du territoire national et pour lesquels les référentiels ont une forte connotation professionnalisante du point de vue des modalités de construction et de mise en œuvre des formations. En revanche, l'entrée sur le marché du travail à l'issue de ces formations n'est pas systématique. La dispersion des emplois auxquels ils permettent d'accéder est plus ou moins grande tant du point de vue des secteurs d'activité que du positionnement dans l'échelle des qualifications et des salaires. Entrent dans ce groupe les BTS, les DUT, les licences professionnelles, les diplômes d'IUP, les DESS, les diplômes d'écoles d'Ingénieurs ou de commerce… De facture plus récente, ce modèle de professionnalisation est aussi celui qui se développe le plus actuellement. Les effectifs d'étudiants engagés dans ces formations sont non seulement majoritaires (56% de l'ensemble des étudiants en formation professionnalisante) mais en forte croissance ces dernières années. Les diplômes de niveau bac+2 et bac+5 constituent le noyau dur de ce type mais, avec le développement des diplômes d'IUP et plus récemment celui des licences professionnelles, l'offre de formation s'élargit à tous les niveaux de sortie de l'enseignement supérieur ».

Type 3

« Un troisième groupe comprend les formations conduisant à des titres ou diplômes dont la lisibilité est beaucoup plus faible comme les diplômes d'université par exemple ou ceux délivrés par des écoles dont la réputation n'est pas solidement établie. Souvent créés pour répondre à un besoin de spécialisation au sein d'une université ou d'une région, ils n'offrent pas les mêmes garanties et perspectives qu'un diplôme national. En outre, le degré de professionnalisation de ces diplômes est plus difficile à apprécier. On fait l'hypothèse qu'il sera plus élevé pour ceux issus de composantes universitaires où l'expérience et les réseaux professionnels sont bien établis comme les IUT ou les IUP par

exemple, ou dans des UFR proposant des diplômes dans des domaines à fort contenu technico-scientifique comme la gestion, la finance, les spécialités juridiques ».

Type 4

« Un dernier type regroupe les formations qui préparent à un concours d'entrée dans la fonction publique comme par exemple les IUFM, ou à une formation sélective du type classe préparatoire à l'entrée dans une « grande école ». Ce type ne conduit pas directement à entrer sur le marché du travail mais représente, dans le processus de construction des formations professionnalisantes, la phase amont d'une partie des formations de type 1 et 2. Il représente 7% des effectifs »[218].

4. La professionnalisation : un processus structuré par une diversité d'acteurs

La professionnalisation et ses effets cristallisent des enjeux divers impliquant une multiplicité d'acteurs. Elle est devenue un enjeu important pour les pouvoirs publics en tant que levier d'action d'une politique éducative dont les tenants et aboutissants renvoient à des considérations d'ordres budgétaire, institutionnel, organisationnel, etc. La professionnalisation apparaît, à bien des égards, comme une attente pour les étudiants et leurs familles, pour qui elle est bien souvent appréhendée comme une nécessité et une réponse aux phénomènes d'exclusion de l'emploi et aux trajectoires d'insertion professionnelle chaotiques. Pour les acteurs économiques (organisations patronales, entreprises, etc.), elle est censée assurer une évolution des structures d'éducation et de formation, de leur mode organisationnel, des outils pédagogiques utilisés - mutation favorable à une meilleure articulation entre les processus de formation aux demandes de la sphère productive. Enfin, du point de vue des universités, la professionnalisation, valorisée par la politique menée par la tutelle, renvoie à des enjeux divers résultant des modifications structurelles, institutionnelles et organisationnelles qu'elle induit. Elle modifie l'architecture et le contenu des formations, fait de la socialisation professionnelle et de l'insertion professionnelle des jeunes un objet central tant de la configuration des cursus de formations et des études, que de l'évaluation des universités et de leur mode de financement. Elle alimente les débats sur la gouvernance des universités et semble avoir

[218] Bel M., Cuntigh F., Gayraud L. et Simon G., 2005, *« Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamique de professionnalisation de l'offre »*, Institut d'économie publique, Céreq, Marseille.

un impact sur les modalités concrètes de gestion des formations et des établissements en structurant de nouveaux rapports entre acteurs de l'éducation et acteurs économiques, par la mise en place de partenariats institutionnels. Elle peut contribuer à modifier en cela les pratiques même des universitaires dans l'exercice de leur profession.

4.1 La professionnalisation : une attente pour les étudiants et les familles ?

Les inquiétudes des étudiants et des familles quant à l'accès à l'emploi au terme du cursus de formation et après obtention d'un diplôme sont réelles. Les difficultés d'insertion dans l'emploi et de stabilisation professionnelle qui touchent, dans des proportions variables, l'ensemble des sortants du système éducatif sont assez largement interprétées comme de la responsabilité des systèmes d'éducation et de formation. Il est communément sous-entendu que ces derniers offrent des diplômes inadaptés aux attentes des professionnels, ou difficilement valorisables, sur le marché du travail. Dans les conditions actuelles de concurrence accrue à l'accès à l'emploi et dans un contexte de diminution du volume des emplois à pourvoir, les formations professionnalisées de niveaux supérieurs jouissent (conséquence en partie d'une construction politique et d'un argumentaire valorisant la professionnalisation) d'une représentation positive - ces diplômes apporteraient aux employeurs potentiels des signaux clairs sur les compétences professionnelles du candidat à l'embauche et ses capacités d'adaptation rapides à l'exercice d'un travail[219]. Le diplôme professionnalisé est perçu comme un gage, sinon de sureté, tout au moins de reconnaissance d'une professionnalité clairement identifiable et valorisable sur le marché du travail.

Historiquement cette représentation positive de la professionnalisation est d'importance. Nombre de structures syndicales étudiantes ont eu une posture favorable au déploiement de la professionnalisation au sein des universités. Didier Fischer,[220] qui a étudié le mouvement étudiant, précise que, dès le congrès de Grenoble de 1959, l'UNEF était favorable au développement de la professionnalisation des études. Selon l'auteur, pour l'organisation, « l'université n'a de sens que si elle prépare les étudiants qu'elle accueille à la vie professionnelle. Ce qui ne veut pas dire pour autant une professionnalisation systématique des filières. L'université a un devoir de mise en condition pré-

[219] Arrow K., 1973, *« Higher Education as a Filter »*, Journal of public Economics, 2.
Thurow L., 1975, *Generating inequality*, Basic Books.

[220] Fischer D., 2000, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.

professionnelle ». Lors du congrès de Lyon en 1960, l'organisation syndicale affirme que l'Université : *« devra également s'adapter à l'économie nationale, ce qui suppose un développement considérable de l'information sur les débouchés, de l'orientation, et aussi un dialogue avec la profession, non pas pour se plier à ses exigences mais pour en tenir compte »*[221].

La position favorable des organisations étudiantes en faveur de la professionnalisation des formations a été un élément facilitateur du développement rapide des filières et diplômes professionnalisés à l'Université. Ainsi, comme le rappelle José Rose,[222] « la demande de professionnalisation s'est ainsi confortée dans la période récente sous l'effet d'une évolution des comportements d'étudiants plus soucieux de leur avenir professionnel et très demandeurs d'une certaine opérationnalité des études. Cette demande s'est aussi diversifiée avec le succès croissant des filières professionnelles courtes, qui sont très bien placées dans les vœux des bacheliers[223], mais aussi des spécialisations ultérieures comme les DESS, qui accueillent souvent les meilleurs étudiants de maîtrise. Mais cette demande est loin d'être exclusive et nombre d'étudiants, selon en enquête menée par le MEN (Lemaire, 2002) mettent en tête de leurs motivations l'intérêt des études elles-mêmes[224] ».

Très récemment dans le cadre du grand débat national Université-Emploi, une commission nationale a auditionné les différents acteurs sociaux et professionnels intéressés par les relations Université-Emploi en vue de prendre connaissance des positions de chacun sur ce sujet. La professionnalisation au cœur de la problématique du groupe de travail a été assez largement plébiscitée par les différents syndicats d'étudiants.

---

[221] Fischer D., 2000, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.

[222] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

[223] Selon S. Lemaire - Qui sont les nouveaux étudiants ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001, *Note d'information MEN*, n° 02.02 - 30 % des nouveaux inscrits en DEUG avaient déposé des dossiers dans une filière sélective : 13% en STS, 12% en IUT, 6% en prépa, 3% en écoles.

[224] Parmi les nouveaux inscrits en DEUG interrogés sur les raisons de leur inscription, 60% citent l'intérêt pour les études, 52% le projet professionnel, 15% les débouchés, 9% l'envie d'aller à l'université et 14% disent qu'ils n'ont pas pu entrer où ils voulaient.

Les propos tenus par le responsable de l'Union Nationale des Etudiants de France (UNEF), principal syndicat étudiant, sont sur ce point révélateur[225] :

> « Notre enseignement supérieur - et particulièrement les universités- traversent une sorte de crise quant à la capacité qu'elles auraient à pouvoir insérer les étudiants de manière correcte. (…) pour nous, la professionnalisation ne doit pas être limitée à certaines filières hors université ou même dans l'université avec les développements réussis des IUT, des licences professionnelles, des IUP qui ont malheureusement disparu et des masters professionnels. La professionnalisation doit exister pour toutes les filières et doit être un apprentissage progressif au même titre que les autres matières, à partir de la première année et jusqu'à la dernière année, avec des enseignements transversaux qui sont actuellement des prérequis indispensables pour l'insertion professionnelle : les langues, l'informatique, la connaissance du monde de l'entreprise, du droit du travail car c'est important, ainsi que l'aide à la construction du projet personnel et professionnel. Il faut que tous ces enseignements soient vraiment intégrés au cursus et soient une part entière de l'apprentissage. Il faut proposer un suivi plus individualisé des jeunes diplômés pendant et après l'insertion professionnelle. La question qui se pose aussi actuellement à l'université est finalement la suivante : quelle doit être la découverte de l'entreprise dans le cadre de l'université ? (…) Cette connaissance de l'entreprise passe peut-être plus par les stages.»

La Fédération des Associations Générales Etudiantes (FAGE) souhaite vivement la continuation du déploiement des licences professionnelles et l'instauration massive de stages en entreprise :

> « Nous préconisons des majeures et des mineures qui tiennent leur rôle, une responsabilité accrue des enseignants, une habilitation nationale, une inscription au Registre National des Certifications Professionnelles, une lutte contre l'échec et une professionnalisation des cursus, aussi bien par la licence pro que par des semestres spéciaux qui seraient proposés lors de l'ensemble des

[225] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Commission Nationale du débat public Université-Emploi, Audition de l'UNEF, mercredi 10 mai 2006.

moments où un étudiant pourrait être appeler à quitter le système universitaire, notamment sans qualification »[226].

L'Union Nationale Inter-Universitaire (UNI) demande, quant à elle, outre la poursuite de la professionnalisation de cursus et le développement des stages, la mise en œuvre d'un véritable système d'évaluation de la qualité des formations au regard de leur efficience externe, c'est-à-dire du point de vue de l'insertion professionnelle des étudiants et leur articulation à la "demande" professionnelle.

« Tout le monde peut constater que les formations professionnalisantes se développent à grande vitesse et ce, tout simplement car les étudiants sont actuellement demandeurs de ce type de diplôme. C'est pour cette raison que les licences pro, et maintenant les masters pro, qui sont la suite des DESS dans le cadre du LMD, sont actuellement très demandés par les étudiants. Il s'agit forcément d'un point sur lequel il faut s'arrêter. Le problème actuel de ces filières pro vient du fait qu'il existe une certaine dévaluation en raison de ce nombre croissant de diplômes. Nous constatons que les licences pro et les masters pro sont une suite des études que suivent les étudiants dans les IUT ou les BTS. Il existe donc une réelle nécessité de mieux évaluer ces diplômes professionnels. (…) Nous constatons également une multiplication de l'offre des filières professionnalisantes ainsi qu'une nécessité de mieux percevoir les débouchés de ces diplômes. Il existe une grande disparité entre le taux d'insertion professionnelle de certaines licences pro et de certains masters pro. Nous serions partisans d'une meilleure évaluation des débouchés de ces diplômes. Il est également nécessaire d'apporter un réel aménagement de la lisibilité de ces diplômes. (…) Concernant plus largement l'expérience professionnelle des étudiants au cours de leur cursus, nous pensons que certaines pistes sont à explorer. Nous estimons que le principal moyen de valoriser l'expérience professionnelle des étudiants est le stage. Cette voie est actuellement plébiscitée par les étudiants, quelle que soit leur filière. (…) En matière de professionnalisation, on parle souvent de resserrer les liens entre le monde universitaire et celui de l'entreprise. Il faut se pencher sur la façon dont

[226] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Commission Nationale du débat public Université-Emploi, Audition de la Fédération des Associations Générales Etudiantes (FAGE), Mercredi 10 mai 2006

il serait possible de développer davantage de passerelles entre les universités et les grandes écoles. Il est vrai que la plupart des acteurs de l'enseignement supérieur ont plutôt tendance à vouloir opposer les grandes écoles et les universités, voire même à vouloir faire disparaître les grandes écoles. C'est ce qui fait la spécificité et l'originalité du modèle de l'enseignement supérieur français. Pour nous, il n'est pas question de les supprimer, mais nous sommes partisans de voir de quelle manière les universités pourraient s'inspirer des méthodes des grandes écoles, qu'elles soient de commerce ou d'ingénieurs, qui ont un lien direct et un savoir-faire quasiment historique avec le monde de l'entreprise »[227].

Enfin, la Confédération Etudiante préconise, outre un certain nombre d'actions relatives à l'orientation des étudiants (sur la base d'un parcours personnalisé) et la diversification et la professionnalisation des formations, un rapprochement entre l'université et le monde du travail en vue de permettre la transmission de compétences professionnelles et transversales, ainsi que de développer une expérience pertinente du monde du travail. Ces actions doivent également solutionner la question des inégalités sociales face à l'éducation, fortement présentes au sein des universités :

« Dans un contexte de chômage de masse le diplôme reste globalement une arme contre le chômage même si la nature du cursus suivi induit de nombreuses disparités. Cependant dans le climat actuel le diplôme n'est plus la seule valeur prise en compte par les employeurs qui s'intéressent également à d'autres critères comme le niveau de professionnalisation du candidat. Entraînant parfois un phénomène de surqualification des postes et de sur-sélection des recrutements. (…) Le monde du travail est beaucoup plus mobile qu'autrefois. On ne travaille plus forcément toute la vie dans la même entreprise, dans la même branche. Il est donc essentiel que les formations universitaires prennent en compte cette dimension dans les savoirs, les savoirs faire et les compétences qu'elles dispensent ainsi que sa capacité à donner à l'étudiant une certaine connaissance et expérience du monde du travail. Toutes les universités doivent pour cela, se saisir de la réforme LMD pour encourager la diversification des filières de licence pour plus de choix en premier cycle de

[227] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Commission Nationale du débat public Université-Emploi, Audition de l'UNI, Mercredi 17 mai 2006.

> diplômes porteurs en termes de débouchés (professionnels ou poursuite d'étude). (…) Il ne s'agit pas de créer tout azimut des filières professionnelles mais de les mettre en adéquation avec des débouchés réels et durables. La construction de diplômes très spécialisés doit tenir compte du fait que les compétences acquises devront pouvoir se transférer dans toutes les situations professionnelles. (…) Il est indispensable d'améliorer la coordination entre les acteurs publics et privés de la politique de l'emploi sur le terrain, décloisonner, agir de façon coordonnée et concertée. Ainsi, la performance globale de l'ensemble pourrait être améliorée »[228].

Par l'étude des interventions des principales organisations étudiantes, on constate une relative unanimité des positions sur la question. Si les sensibilités politiques font pointer quelques nuances sur la forme des dispositifs à mettre en œuvre et surtout d'implication des entreprises et organisations patronales dans le processus de régulation des formations, tous invoquent la "nécessité" d'un élargissement à l'ensemble des filières universitaires de dispositifs favorables au rapprochement entre l'étudiant et l'entreprise. A ce titre, la mise en place de stages dans toutes les phases terminales des cursus de formation est souhaitée. Sur un plan organisationnel, l'ensemble des syndicats se dit plutôt favorable à un rapprochement Université-Entreprise, bien que les modalités concrètes d'un tel rapprochement restent à définir.

4.2 La professionnalisation : une volonté des organisations patronales et des entreprises ?

De longue date, les entreprises et organisations patronales sont favorables au rapprochement Université-Entreprise. Au cours des deux dernières décennies, l'engagement des responsables professionnels dans l'enseignement supérieur est allé croissant. Différents aspects sont mis en avant.

Pour les professionnels, l'un des principaux enjeux est la réduction du temps d'adaptation au premier emploi que permet le recrutement d'un diplômé quasi-opérationnel au sortir de la formation. Le processus de redéfinition des formations initiales sur des champs de compétences rapportés à un domaine d'activité ou un emploi spécifique (au moyen d'une

[228] Contribution de la Confédération Etudiante dans le cadre du grand débat national Université-Emploi, Pour l'égalité des chances – Une orientation choisie, une professionnalisation durable, Novembre 2005.

concertation entre acteurs de l'éducation et acteurs économiques) évite une formation professionnelle sur le tas (couteuse) et permet des gains de productivité.

Un autre enjeu qui explique le relatif plébiscite en faveur de la professionnalisation tient au fait que la construction d'un diplôme professionnalisé, de préférence sélectif, assure aux groupes professionnels de référence une certaine reconnaissance, et la valorisation d'une expertise spécifique. Les travaux relatifs à la professionnalisation menés dans le champ de la sociologie des professions trouvent ici écho. Le mouvement de professionnalisation des formations peut apparaître comme un instrument utilisé par les groupes professionnels en vue d'asseoir leur reconnaissance institutionnelle, la valorisation d'une expertise singulière, le contrôle de mécanismes sociaux définissant l'accès à l'emploi, etc.

Les auditions réalisées dans le cadre du rapport de Patrick Hetzel éclairent sur les positions des diverses organisations patronales, favorables à une coordination des actions relatives à la régulation et l'organisation de l'offre de formation au sein des universités. Trois organisations patronales ont retenu notre attention (MEDEF, ACFCI et CGPME). Comme ce fut le cas pour l'analyse des positions défendues par les organisations étudiantes, le choix a été fait de retranscrire de longs passages des auditions réalisées afin de considérer objectivement la position et les souhaits des uns et des autres. Sur le fond, l'ensemble des organisations patronales sont favorables au développement des formations professionnalisées et des stages en entreprise, le tout dans le cadre organisationnel nouveau que constitue le dispositif LMD. Par ailleurs, une attention particulière a été portée aux modalités et dispositifs institutionnels servant de support au mouvement. Une modification des modalités de gouvernance de la formation est souhaitée au moyen d'une autonomisation et responsabilisation des universités dans les domaines relatifs à la gestion et au financement des formations et par la mise en œuvre de partenariats étroits avec le monde de l'entreprise. « Une nouvelle gouvernance et un financement diversifié (…) un mode de gouvernance resserré, une valorisation de la culture du résultat, et une adaptation du financement abordée sans tabou ».

a). *Le MEDEF*

Le MEDEF, principale organisation patronale en France, a une position favorable au rapprochement entre les universités et les entreprises (ou organisations professionnelles). Si la structure affirme sa volonté de s'engager dans la construction de partenariats avec

les établissements universitaires dans le cadre de l'élaboration et la gestion des diplômes, elle plaide surtout pour une évolution du mode de gouvernement des universités. Le MEDEF pose comme condition de son engagement, la mise en acte d'une nouvelle gouvernance universitaire assise sur plus d'autonomie des établissements ; gage de leur « capacité de passer des contrats, d'en assurer le suivi et l'exécution, et de mobiliser les moyens nécessaires ».

> « De nombreuses mesures de ce rapport vont dans le bon sens, du point de vue du MEDEF. Il souligne clairement le nécessaire rapprochement entre l'Université et l'entreprise, qu'il s'agisse de la participation de l'entreprise aux enseignements ou à l'orientation, de la professionnalisation des études ou de l'organisation générale des universités. Les universités ne pourront jouer pleinement leur rôle qu'à la condition d'avoir les moyens d'assurer leurs responsabilités, c'est-à-dire une plus grande autonomie, ce qui nécessite une nouvelle gouvernance et un financement diversifié. Plusieurs recommandations du rapport de Patrick Hetzel vont dans ce sens : un mode de gouvernance resserré, une valorisation de la culture du résultat, et une adaptation du financement abordée sans tabou ».

> « La réforme de l'ensemble de notre système éducatif est aujourd'hui nécessaire et urgente. (…) Il y a un certain temps, des études à long terme étaient effectuées d'une part par le ministère de l'Education nationale pour les formations et, d'autre part, par le ministère de l'Emploi pour les qualifications. Les deux étaient périodiquement rapprochées par le Commissariat au Plan, ce qui permettait de comparer ce que l'on appelait- je vous prie de me pardonner d'utiliser des expressions condamnables dans le monde universitaire – «les besoins de l'économie» en matière de qualification et la «production» du système éducatif en matière de formation, en termes quantitatifs. Bien que ces études n'aient pas été utilisées à cette fin, à ma connaissance, elles auraient pu permettre d'informer les jeunes et leurs familles, à l'entrée à l'université, sur la nature et le nombre approximatif des emplois auxquels pouvaient conduire les différentes filières, et donc sur la probabilité que la formation reçue débouche sur un emploi. Naturellement, les deux approches ne sont pas complètement cohérentes. C'est bien normal, car d'après mon expérience d'employeur, une bonne formation peut permettre d'accéder aux qualifications les plus diverses.

Néanmoins, cela permettrait d'éviter des erreurs trop massives en termes d'orientation. Ce type d'analyse peut donner aux pouvoirs publics quelques éléments de référence pour orienter la répartition de son effort budgétaire entre les différentes filières, en privilégiant celles dont les débouchés en termes d'emploi sont les plus prometteurs. Il peut aussi donner aux jeunes une information utile pour choisir, s'ils le veulent, des formations correspondant à des qualifications recherchées au niveau du marché du travail. (…) Les responsables de l'entreprise peuvent faire deux propositions concrètes. La première est d'élargir ce qui est déjà pratiqué dans certains établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans les grandes écoles et certaines universités comme Sciences Po ou Dauphine. Il s'agit de faire en sorte que nos cadres soient disponibles pour des tâches d'enseignement afin que les jeunes puissent avoir un contact avec des personnes engagées dans la vie des entreprises. (…) Notre deuxième proposition pourrait être de contribuer à l'effort d'orientation. Certains de nos cadres, et de nos retraités pourraient participer à des réunions organisées dans les universités au sujet des filières professionnelles et des carrières. (…) L'université n'offre pas suffisamment de formations véritablement professionnalisantes au niveau « L ». (…) Dans des universités où n'existe a priori pas de préjugé de principe, pour ne pas dire idéologique, des contacts de très bonne qualité se nouent et des actions s'engagent. Dans ce domaine, il serait important de donner aux universités des marges de manœuvre qui leur permettent d'agir et, si je puis dire, des systèmes de gouvernement d'institution -pour franciser un terme britannique- qui leur permettent de décider dans des conditions efficaces. (…)Les responsables d'entreprise ont l'habitude de traiter avec d'autres entreprises qui sont organisées de façon à assurer la sécurité de l'exécution des accords passés, et qui ont la capacité de rassembler les moyens nécessaires. L'université forme des licenciés, des masters et des docteurs. L'organisation de sa gestion et les moyens dont elle dispose pour le faire sont évidemment déterminants pour assurer le résultat. (…) Si nous nous engageons dans la formation en alternance et, dans la collaboration avec les universités en matière d'orientation et d'information, cela suppose que les universités aient une capacité réelle de passer des contrats, d'en assurer le suivi et l'exécution, et de mobiliser les

moyens nécessaires comme nos clients et nos fournisseurs, pour utiliser un langage qui est celui de notre vie quotidienne »[229].

b). L'Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie (ACFCI)

L'ACFCI est également favorable à la professionnalisation des études, mais insiste sur l'importance de conserver un socle de savoirs et connaissances théoriques dans les programmes d'enseignement.

« Nous voyons que certaines formations supérieures sont déjà professionnalisantes, évidemment et heureusement, y compris à l'Université. Il existe aussi, cependant, à peu près autant de formations qui sont trop peu ou insuffisamment professionnalisantes. (…) Si nous souhaitons une professionnalisation des études dans l'université, notamment en fin de cycle, nous pensons que ce ne doit en aucun cas s'effectuer aux dépens de l'apprentissage des fondamentaux ou de ce que j'appelle la culture générale ».

c). *La Confédération Générales des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME)*

A l'instar du MEDEF et de l'ACFCI, la CGPME voit elle aussi dans la professionnalisation des études un facteur permettant d'améliorer les liens entre les formations et les attentes des entreprises. Sur un plan organisationnel, l'organisation souhaite renforcer les liens entre les universités et les PME, notamment en renforçant la présence des ces dernières au sein des conseils de direction des établissements. Sur le fond, la professionnalisation doit s'étendre à l'ensemble des filières de formation et permettre d'accroître l'employabilité des diplômés. A cette fin, une importance toute particulière doit être accordée à l'information et l'orientation des étudiants. Il faut, selon la CGPME, orienter les étudiants sur des diplômes prometteurs en termes d'insertion professionnelle, et par conséquent évaluer les diplômes et ajuster les financements sur ce critère.

« Nous le retrouvons dans les universités : les jeunes qui y rentrent ne savent pas quelle voie choisir. Ils font des études, c'est sympathique, intéressant, voire passionnant, mais n'ont aucune idée des débouchés. Aussi, insistons-nous pour rendre cette employabilité réelle, pour que leur soient données des informations en amont afin qu'ils choisissent une voie et les types de formations qui les

[229] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition du MEDEF - 13 juin 2006.

amèneront à un métier qui les fera vivre. (…) Il faut avoir le courage de mettre en garde un jeune pour qu'il n'emprunte pas cette voie car elle ne conduira ni à un métier ni à un résultat. Le jeune s'ennuiera toute sa vie. Il est certain que cette proposition n'est pas aisée à mettre en œuvre, mais nous sommes dans cette perspective. (…) A ce jour, nous continuons à être ouverts à un conventionnement possible entre l'Enseignement supérieur et notre Confédération, comme nous concevons que cela puisse également se faire entre l'Enseignement supérieur et le MEDEF. (…) Force est de constater que, malheureusement, la représentation naturelle de la petite et moyenne entreprise -je parle de la CGPME- est faible au sein des conseils universitaires. Il nous semble possible de remédier à cette difficulté. On se plaint amèrement d'un manque de relations entre l'entreprise et l'université, notamment la TPE ou la PME et l'université. La première urgence vise à permettre un accès, et je pense qu'il est possible de modifier les statuts des conseils en ce sens, pour que les PME soient représentées. Ce serait un signe fort qui permettrait également d'avoir une vue globale, notamment dans les instances comme la Commission Formation et sur la politique que mène la CGPME avec les universités. (…) Il faut à tout le moins, et c'est un minima, une information claire, des mises en garde faites sur les faibles chances d'insertion de certaines filières car, effectivement la transparence et la vérité par rapport à ces jeunes est essentielle. (…) Troisième grande idée : il conviendrait que les filières de l'Enseignement supérieur considérées comme devant déboucher directement sur l'emploi soient évaluées principalement d'après ce critère, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. (…) Il nous paraît primordial de privilégier systématiquement la dimension de la professionnalisation, notamment en intégrant une notion territoriale. Le maillage d'universités sur le pays est très important. Il s'est considérablement développé depuis plusieurs années en relation avec les réalités économiques du territoire. Un critère d'évaluation en fonction des débouchés professionnels nous paraît primordial pour les filières dites "professionnelles"»[230].

[230] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition de la CGPME, Mercredi 14 juin 2006.

4.3 La professionnalisation : un enjeu fort par les universités ?

La position des présidents d'universités dans le cadre du débat national Université-Emploi, position exposée par la CPU[231], est également largement favorable au développement de la professionnalisation – celle-ci devant s'accompagner de transformations tangibles des formes de pilotage de la formation. La CPU évoque, à l'instar des organisations patronales, les avantages supposés d'une plus grande autonomie des universités et UFR dans la gestion des cursus. Cette autonomie, encadrée par l'Etat dans le cadre des contrats quadriennaux, est selon les présidents d'université le principal moteur de la construction de partenariats efficaces et durablement installés entre l'université et le monde de l'entreprise. La CPU place par ailleurs l'insertion professionnelle au cœur de ses préoccupations. Celle-ci doit être centrale du point de vue de la construction des diplômes et filières (tout diplôme devant être construit et organisé en lien avec les débouchés professionnels pouvant être déclinés par métier, profession, emploi, secteur ou domaine d'activité. L'insertion est amenée à être également au centre de nouvelles mesures d'évaluation des activités d'éducation, en tant qu'indicateur premier de la qualité du service public d'éducation.

Une contribution de la présidence de la CPU présentée le 18 mai 2006 au président de la commission Université-Emploi va dans ce sens :

> « Pour faciliter l'orientation des étudiants dans leur parcours universitaire et en direction de l'emploi, les universités doivent avoir les moyens d'accompagner l'orientation et l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Elles doivent disposer d'outils performants donnant une meilleure transparence et lisibilité aux offres de formation et d'emplois existantes. Leur SCUIO doivent pouvoir à la fois répondre aux demandes des étudiants et soutenir les enseignants dans la mission d'orientation qui est aussi la leur. Les parcours universitaires incluent des temps d'orientation et de préparation de projet professionnel. Chaque université doit pouvoir disposer, en son sein, au plan académique ou régional, d'observations sur l'insertion de ses étudiants en termes d'accès à l'emploi, de qualité et de spécialité des fonctions et métiers exercés. Enfin, les branches professionnelles doivent accroître leur effort en matière de connaissance des

[231] La Conférence des Présidents d'Université (CPU) représente les intérêts communs des établissements qu'elle rassemble : universités et universités technologiques, Instituts Nationaux Polytechniques, Ecoles Normales Supérieures, Instituts Nationaux des Sciences Appliquées et Grands Etablissements. Acteur du débat public sur l'enseignement supérieur et la recherche en France, elle est l'interlocuteur incontournable des pouvoirs publics sur la question universitaire.

évolutions de leurs métiers et d'amélioration des pratiques de gestion des ressources humaines en prenant notamment une meilleure conscience des effets négatifs pour tous de l'abus de stages sans perspective. L'Université ne peut pas tout. Une meilleure coopération entre universités et entreprises est indispensable à un meilleur ajustement des formations et des emplois, fruit conjoint d'une évolution des formations et des pratiques de gestion des ressources humaines »[232].

« Pour développer la professionnalisation des formations de la licence au doctorat, qu'elles soient destinées à l'emploi public ou privé : - toute formation professionnelle implique des périodes d'alternance entre formations académiques -dont le niveau et la qualité ne doivent pas être minorés-, et expériences de travail en stage, apprentissage, etc. Ces dernières nécessitent la construction de partenariats réguliers avec les professions concernées et doivent faire l'objet d'un suivi particulier.- l'acquisition de compétences, au-delà de l'acquisition des connaissances sur lesquelles elles s'appuient, et l'accent sur le travail personnel de l'étudiant qui doit pouvoir être accompagné et évalué. - l'amélioration des ajustements entre formations et emplois ne peut être que le fruit de partenariats durables entre universités et professions. Ceux-ci doivent porter sur la définition de l'offre, la participation de professionnels aux enseignements, le suivi de l'insertion réelle tout autant que sur le développement de la formation continue et de la VAE et que sur une meilleure utilisation des compétences en recherche des universités »[233].

Outre que l'Université par la voie de ses présidents est favorable au développement de dispositifs assurant une meilleure adaptation des diplômes à l'emploi, c'est une évolution de la manière de construire et gouverner en interne la carte de formation dont il est question. L'engagement de professionnalisation des diplômes, ou plus largement l'engagement des universités vis-à-vis de leur mission d'insertion professionnelle semble s'articuler à l'idée d'une modification de la gouvernance de la formation. Dans le cadre de l'audition du président de la CPU, celui-ci exprime les liens existants entre la

[232] Contribution 1 au débat national Université-Emploi, *« Universités et emplois des diplômés »*, CPU, 18 mai 2006.

[233] Contribution 1 au débat national Université-Emploi, *« Universités et emplois des diplômés »*, CPU, 18 mai 2006.

problématique de la professionnalisation et celle de la gouvernance des formations. Plusieurs éléments de modification des modalités de gouvernement et gestion interne des établissements, ou du mode de pilotage, ont été interprétés comme des facteurs nécessaires au bon déroulement de la mission de professionnalisation dans laquelle s'engagent les universités :

- Cibler l'investissement dans la formation sur les diplômes et filières jugés efficaces du point de vue de l'insertion professionnelle.

> « Toute la LOLF, avec l'obligation de résultat et l'obligation de transparence sur les moyens accordés aux différentes actions que mènent les universités en est un vecteur important ».[234]

- Développer une culture du résultat qui s'appuie sur l'élaboration d'un contrat entre l'Etat et l'Etablissement convenant des objectifs à atteindre et des moyens.

> « L'importance croissante que prend le contrat avec l'Etat. Dans le contrat quadriennal avec l'Etat, le fait d'inclure de plus en plus des objectifs précis et ciblés vis-à-vis de l'enseignement, de la recherche, de l'accueil de nouveaux publics, etc… est très important ».[235]

- Modifier les principes de management des universités en interne en vue de favoriser l'intérêt pour la professionnalisation et les actions liées au développement de partenariats avec les acteurs professionnels.

> « Une révision des modalités d'évaluation du service des enseignants chercheurs pour tenir compte de la variété des activités attendues d'eux ».

> « Il suffit de changer les systèmes d'évaluation, d'intégrer par exemple un degré d'intérêt pour la professionnalisation et pour le rapport avec les entreprises cela ne se fera pas en un jour mais en quelques années et je pense que nous aurons effectivement des personnes qui s'impliqueront davantage sur ces questions »[236].

[234] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition de la CPU, 10 mai 2006.

[235] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition de la CPU, 10 mai 2006.

[236] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition de la CPU, 10 mai 2006.

Prenant exemple de l'Université de Marnes La Vallée, la CPU préconise une culture de l'évaluation demandant une modification des pratiques enseignantes et de leur statut.

> « Au contraire d'une idée répandue, nous avons le très fort sentiment que cette réussite est liée au choix de professionnalisation qui a été pris dès la création de cette université - je rends hommage au passage à Daniel Laurent - choix qui a fixé d'entrée des priorités thématiques plutôt que disciplinaires et défini une culture d'évaluation externe. Ce ciblage thématique s'est avéré très performant pour articuler l'enseignement et la recherche, la culture d'évaluation s'est avérée performante pour fonctionner par objectifs, projets et mieux utiliser les moyens. Je pense qu'il s'agit d'un modèle performant qui permet d'utiliser au mieux l'ensemble des ressources des universités françaises telles qu'elles sont et qu'il faut lui donner ses chances. (…) Je ne suis pas de ceux qui sont choqués - mais je n'engage pas l'ensemble de la CPU - de la valeur symbolique accordée à la recherche et à la production de connaissances. En revanche, je suis choqué qu'il n'existe pas d'autres formes de carrière. Créons donc la possibilité de carrières salariales diversifiées au sein des universités et ne soyons pas bloqués par le fait que des améliorations de salaire soient exclusivement conditionnées par l'excellence en recherche ou liés à des activités extérieures. Permettons aux universités d'internaliser tout cela et d'avoir des politiques salariales »[237].

4.4 La professionnalisation : la réticence des organisations enseignantes ?

Les échanges organisés dans le cadre du débat Université-Emploi permettent enfin d'avoir la position respective des différentes organisations enseignantes sur la question.

a). *SNESUP*

Dans Communiqué de Presse datant du 3 mai 2006, le SNESUP-FSU résume sa position vis-à-vis des orientations de réformes posées par la commission Université-Emploi.

> « En France, c'est d'abord l'économie qui est malade, pas l'université. Les établissements d'enseignement supérieur, tous, contribuent à des centaines de cursus professionnalisants. Les enseignants du supérieur y ont investi une part importante des renouveaux pédagogiques. C'est pourquoi, le SNESUP ne

[237] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition de la CPU, 10 mai 2006.

s'inscrit ni dans la méthode, ni dans les objectifs étroits, ni dans le calendrier de la mission « Université-Emploi » lancée par le Premier Ministre le 25 avril dernier ».

Si le syndicat s'accorde sur l'importance de la mission de préparation des étudiants à l'entrée dans l'emploi, toutefois la professionnalisation des études ne constitue pas pour autant le facteur primordial solutionnant les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés de l'université.

« Le thème Université-Emploi semble focaliser la réflexion sur l'enseignement universitaire classique avec tous les défauts qu'on lui attribue, tel que son défaut de préparation métiers. Nous insistons sur le fait que toutes les formations universitaires, mêmes quand elles ne sont pas professionnalisantes, ont une dimension professionnelle dont il faut étudier les conditions de développement. (…) il faut aussi voir la question de la connaissance que les étudiants acquerront au sujet du monde professionnel, de l'entreprise et des métiers auxquels ils se préparent au cours de leur formation. Cette question nous est posée. D'ores et déjà, il est important de noter que les universitaires, qui ne sont pas étrangers à cet aspect de la formation qu'ils donnent, ont déjà agi. Les formations, dans bien des cas, se sont adjointes aux stages, pour lesquels nous demandons, si on les développe, qu'ils puissent être correctement inclus dans la formation et encadrés, que les enseignants aient des moyens d'encadrement, de suivi, etc. et pour lesquels les stagiaires aient un véritable statut avec une charte. Celle qui vient d'être promue est loin de nous satisfaire. Nous désirons également qu'ils touchent une rémunération qui permette de prendre en compte le travail qu'ils effectuent au cours de ces stages »[238].

Pour l'organisation, une réflexion sur les modes de reconnaissance des diplômes et qualification se doit d'être menée. En cela réside le problème essentiel de l'insertion professionnelle des jeunes.

« Les diplômes, si dénigrés par le MEDEF parce qu'ils appellent des grilles de reconnaissance et de salaires –autrement dit, des droits- ne doivent pas s'effacer devant les « compétences » dont seul l'employeur serait juge. Et, au-delà des discours ministériels, les parcours professionnalisant élaborés dans les

[238] Education nationale –Débat national Université-Emploi – Audition du SNESUP, mercredi 24 mai 2006..

universités ces dernières années doivent être confortés. Parce que les missions fondamentales de l'Université sont la formation scientifique, culturelle et professionnelle des étudiants et la recherche, la question des formations supérieures aujourd'hui ne peut être réduite à la seule « professionnalisation du LMD », à l' « alternance » et à l' « orientation des étudiants» qui doit être améliorée. La question, c'est celle de l'égalité, celle de la réussite »[239].

b). S.G.E.N. - C.F.D.T.

« En tout état de cause, on ne peut pas aujourd'hui penser la relation Université-Emploi en termes d'adaptation du fonctionnement de l'université ou de ses formations aux besoins à court terme de l'économie des secteurs professionnels. On ne peut pas discuter sur un fonctionnement de l'université en fonction des besoins de l'économie car il n'y a pas de visibilité réelle en termes d'emploi et de compétences attendues, à l'exception de certaines très générales comme celles que je viens de citer. (…) Quant à la relation entre université et monde du travail, je voudrais constater que si le développement des formations professionnelles et celui de l'alternance selon des statuts divers imposent évidemment une coopération entre les établissements de formation et les milieux professionnels, et même au-delà des collectivités territoriales, etc., il s'agit d'un état d'esprit et de démarches largement développées dans le monde universitaire, que ce soit dans la conception et la construction des formations et même dans leurs habilitations. (…)Les acteurs professionnels doivent de leur côté permettre le développement des mises en situation professionnelle en termes d'accueil des stagiaires, de copilotage des projets d'études, d'intervention dans l'Enseignement pour l'initiation aux pratiques du métier. De ce point de vue, la qualité du stage est un élément essentiel ».

Le SGEN-CFDT pense également que, pour permettre la différenciation indispensable dans le temps, mais aussi dans les équipes de l'exercice du métier dans toutes ses dimensions, il y a nécessité de concevoir ce que nous appelons " une modularisation " du métier d'enseignant chercheur avec une véritable inscription dans la conception du service de l'ensemble des tâches, notamment d'accompagnement pédagogique.

[239] Communiqué de Presse du SNESUP-FSU - Paris, le 3 mai 2006.

4.5. Entre un plébiscite en faveur du développement de la professionnalisation des études et des désaccords de fonds sur les modalités de sa mise en œuvre au sein des universités.

L'analyse de la position des différents acteurs impliqués dans la question de la professionnalisation des études montre, au-delà des divergences, un relatif plébiscite en faveur de son développement au sein des universités. Organisations étudiantes, organisations patronales, présidents d'Université, syndicats enseignants, tous perçoivent la professionnalisation comme un outil pouvant répondre efficacement à la nécessité de préparer les étudiants à une entrée réussie dans la vie active. Pour autant, les enjeux d'un tel mouvement sont multiples et peuvent diviser les acteurs sur la nature et les modalités de mise en œuvre de cette professionnalisation.

Pour les organisations étudiantes, les enjeux se situent au niveau des rapports à construire entre les universités et le monde professionnel en vue d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants. Les questions relatives aux modalités organisationnelles et outils assurant ces liens sont centrales (partenariats des universités avec les acteurs professionnels pour l'élaboration des contenus d'enseignement et l'organisation des études ; mise en place et suivi des stages, degré d'adéquation entre formation et emploi, transversalité des savoirs et compétences transmises, etc.).

Pour les organisations patronales, l'enjeu se situe au niveau de l'élaboration et du contrôle de la nature et des modalités de formation en vue de produire une main d'œuvre disposant d'une « professionnalité » adaptée et de compétences professionnelles rapidement mobilisables ; participer à structurer des « professionnalités » efficacement et rapidement. Il s'agit donc d'assurer la formation et le recrutement de la main d'œuvre dans les meilleures conditions (de qualité, de contrôle, etc.). En outre, le processus de redéfinition des formations initiales sur des champs de compétences rapportés à un domaine d'activité ou un emploi spécifique (au moyen d'une concertation entre acteurs de l'éducation et acteurs économiques) évite une formation professionnelle sur le tas (coûteuse) et permet des gains de productivité. Notons cependant, comme le souligne José Rose, que « même lorsqu'ils revendiquent l'appel à de nouvelles compétences et dénoncent l'obsolescence des configurations en place, les employeurs ne sont pas toujours prompts à définir précisément le contenu de ces compétences. Comme l'ont montré Gorgeu et Mathieu à propos de la polyvalence ouvrière (2002), ou Quenson dans son analyse de la notion de "professionnalisation ouvrière transversale", flou et

désaccords règnent sur ce sujet »[240]. Très concrètement, les organisations patronales se disent favorables à la construction de liens plus étroits entre les universités et les acteurs professionnels, par leur participation au processus d'élaboration des contenus de la formation, par la mise à disposition de professionnels qui assureront des enseignements, par la mise à disposition de stages et leur suivi. L'instauration de stages en entreprise dans le cadre de la formation initiale, sur le modèle de l'alternance, est souhaitée par les organisations patronales pour les raisons évoquées plus haut. Les étudiants, comme les acteurs universitaires sont également favorables au développement des stages dans tous les cursus de formation universitaire. Pour autant, des réserves sont formulées s'agissant de la qualité supposée « professionnalisante » de ces passages en entreprise. Les travaux menés par Pauline Domingo[241] révèlent une grande hétérogénéité entre les stages effectués par les étudiants ; diversité qui laisse entendre que tous les stages en entreprise ne sont pas de même nature et de même qualité du point de vue de la « professionnalisation des étudiants ». L'auteur distingue ainsi quatre types de stages. Les stages de « remplacement » dans lesquels « les étudiants, peu rémunérés, sont recrutés sur de longues périodes, souvent à temps partiel, pour renforcer le personnel permanent de l'entreprise ». Les stages de « renforcement de personnel », « à plein temps, de courtes durées, effectués au sein de petites entreprises, par des étudiants de second cycle soit pour assister le personnel permanent de l'entreprise, soit pour mener une étude ou participer à l'élaboration d'un projet. Dans tous les cas, les stagiaires apportent une aide ponctuelle aux salariés de l'entreprise ». Les stages « intégration », « très bien rémunérés, effectués en majorité par des étudiants de DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) dans des entreprises de grande taille, ces stages ont souvent conduit à une embauche. Dans ce cas, le stage s'apparente à une période d'essai ». Et enfin, les stages « expert », « très bien rémunérés » réalisés par des étudiants de DEA. « Le stagiaire est ici essentiellement utilisé comme un expert externe pour réaliser une étude spécifique. Il peut être également l'occasion pour l'entreprise d'engager un partenariat actif avec l'université dans un domaine de recherche ».

Au niveau de l'établissement, l'inscription de représentants du monde professionnel au sein des instances de gouvernement de l'université est également envisageable. Par

[240] Maillard F., 2008, « La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale », Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN - Octobre 2008 - 1

[241] Domingo P., 2002, *« Logiques d'usage des stages sous statut scolaire »*, Formation Emploi, n°79, pp67-81.

ailleurs, une attention particulière est portée aux modalités de gouvernance de la formation. Les organisations patronales sont favorables à une autonomisation et une responsabilisation des universités dans les domaines relatifs à la gestion et au financement des formations[242]. Cet élément est présenté comme une condition indispensable à l'ouverture des universités sur le monde de l'entreprise[243]. L'efficacité du système universitaire passe également par une redéfinition du mode de financement des formations au moyen d'une répartition budgétaire entre les filières dont les montants seraient ajustés à leur efficacité externe (c'est-à-dire à la qualité de l'insertion de leurs étudiants). Cette position est également défendue par les présidents des universités. Pour la CPU, tout diplôme universitaire doit être construit et organisé en lien avec les débouchés professionnels, soit décliné par métier, profession, emploi, secteur ou domaine d'activité. L'insertion est amenée à être au centre de nouvelles mesures d'évaluation des activités d'éducation, en tant qu'indicateur premier de la qualité du service public d'éducation. Sur ces principes, la CPU plaide pour un rapprochement structuré entre l'université et le monde professionnel. A l'instar des organisations patronales, les présidents avancent l'argument d'un lien déterminant entre la professionnalisation et la question de la gouvernance, cette dernière étant présentée comme une condition nécessaire à la mise en œuvre de mesures de la professionnalisation et de la construction de liens plus étroits entre l'Université et ses partenaires extérieurs. Il est recommandé une révision du mode de financement : - Cibler l'investissement dans la formation sur les diplômes et filières jugés efficaces du point de vue de l'insertion professionnelle. La CPU veut développer une culture du résultat qui s'appuie sur l'élaboration d'un contrat entre l'Etat et l'établissement convenant des objectifs à atteindre et des moyens. Elle souhaite modifier les principes de management des universités pour favoriser l'intérêt pour la professionnalisation et les actions liées au développement de partenariats avec les acteurs professionnels.

[242] Notons que le débat national Université-Emploi précède la création de la loi relative aux libertés et responsabilités des université (LRU) qui modifie les modalités de gouvernement des universités et ses modes de financement. La professionnalisation peut apparaître comme l'un de moteur d'une mutation plus générale des formes de gouvernance de la formation : entendues au sens large comme les principes et modalités organisationnelles de contrôle, de gouvernement et de gestion agissant sur la nature, l'organisation et le financement des formations universitaires.

[243] *« Les universités ne pourront jouer pleinement leur rôle qu'à la condition d'avoir les moyens d'assurer leurs responsabilités, c'est-à-dire une plus grande autonomie, ce qui nécessite une nouvelle gouvernance et un financement diversifié ».*

La professionnalisation déborde le seul cadre de la relation Formation-Emploi pour se positionner, soit comme un élément de valorisation d'un nouveau mode de gouvernement et de gestion des universités, soit de façon plus concrète comme un outil servant une mutation progressive de la manière dont se construisent, se réalisent, se financent et s'évaluent les formations universitaires, soit ce qui sera nommé dans cette thèse de « gouvernance des formations ». Les enjeux pour les universités sont donc multiples, la professionnalisation questionne le contenu et les modalités d'organisation des études, les rapports entre les universités et le monde de l'entreprise, la structure interne de l'offre de formation et les rapports établis entre les divers champs disciplinaires.

La question des processus de construction de l'offre de formation est par conséquent centrale pour plusieurs raisons. D'abord elle renseigne sur le cadre institutionnel, les formes de partenariat, les stratégies d'acteurs et les enjeux de la professionnalisation. La relation entre l'Etat, l'université et l'entreprise renseigne sur la manière dont se construit la professionnalisation des études. Ensuite, les liens concrets entre professionnalisation et gouvernance semblent pouvoir s'observer dans le cadre de ces processus.

CHAPITRE 2.

UN NOUVEL ORDONNANCEMENT INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL POUR UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DE LA FORMATION ?

Selon Frédéric Kletz et Frédérique Pallez « La constitution d'une offre de formation maîtrisée, traduisant des objectifs explicites, est l'un des signes majeurs de l'existence d'un établissement universitaire doté d'une stratégie et d'une capacité de décision, quelles que soient, par ailleurs, ses composantes disciplinaires. Ce qu'il est convenu d'appeler l'autonomie des établissements se mesure donc concrètement à l'aune de sa politique d'offre de formation »[244]. Comme semblent l'affirmer les auteurs, l'existence d'une véritable politique d'établissement s'observe en mesurant le rôle des instances administratives des établissements dans la processus interne de régulation de l'offre globale de formation, en vue de répondre aux missions dont elles ont la charge dans un souci de cohérence de la carte de formation. La construction de l'offre de formation constitue indéniablement un domaine dans lequel la mise en acte d'une stratégie d'établissement semble, depuis quelques années, sollicitée par la tutelle ministérielle. Cette affirmation peut sembler paradoxale : comment penser l'autonomie des établissements universitaires dans le cadre de directives émanant de la tutelle gouvernementale ? Au-delà de la nécessité d'analyser plus finement la relation entre politique d'enseignement supérieure portée par l'Etat et politique d'établissement, il importe, au niveau de l'établissement, à un degré plus fin de régulation, d'analyser les processus de construction de l'offre de formation et révéler ses modes et principes de fonctionnement.

On peut penser que la professionnalisation, à l'intérieur et de manière transversale aux différents niveaux de décision, joue le rôle de levier servant une mutation lente du modèle global de régulation de la formation. Au niveau des relations entre l'Etat et les universités d'abord, au niveau des modalités institutionnelles et organisationnelles internes à l'établissement ensuite. Conjointement elle soulève la question de la nature et des formes prises par ce que je nommerai le rapprochement entre université et entreprise, ou celle d'une reconfiguration des modalités de production des qualifications. Le rapprochement entre université et entreprise questionne une redéfinition de la nature et du degré d'intervention de ces différents acteurs au sein de chaque niveau de décision (européen, national, local). Cette porte d'entrée à l'analyse renseigne donc sur l'implication et la position de chaque acteur dans la construction et la mise en œuvre du mouvement de professionnalisation. L'approche entend également identifier les mécanismes

[244] Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

organisationnels en gestation assurant la constitution progressive d'une nouvelle gouvernance de la formation - à la fois moteur et enjeu de la professionnalisation.

L'apparition de la notion de « gouvernance » dans le registre de la régulation du système universitaire constitue d'ores et déjà un premier signe de ce changement. La notion qualifie un ensemble des dispositifs et des principes au moyen desquels des organisations se gouvernent, c'est-à-dire prennent leurs décisions, planifient leur développement, gèrent leurs ressources, encadrent leurs activités, évaluent leurs performances, ou encore s'inscrivent dans les circuits des partenariats externes. Mais alors quelle distinction faire entre « gouvernement » et « gouvernance » ? La réponse est que le gouvernement réfère au fonctionnement et à la gestion interne des établissements, soit à l'activité de la présidence et des différents organes de direction de l'établissement. La gouvernance renvoie au-delà du gouvernement, à une gestion multipartite et multi niveaux, soit à la présence d'une coordination d'acteurs impliqués dans les questions relatives à l'enseignement supérieur et la recherche. Au niveau politique, la gouvernance implique un effort d'articulation accru entre la politique nationale, la politique d'établissement, les politiques européennes et régionales. Dans le domaine de la formation, au niveau de l'établissement, la notion de gouvernance réfère à l'idée selon laquelle les prises de décisions relève d'une coordination politique impliquant les acteurs concernés : l'Etat, l'établissement et ses composantes, les acteurs professionnels et les collectivités territoriales. Au fond, parler de gouvernance renverrait à l'idée d'un gouvernement multi-niveaux et multipartites. En cela, elle structurerait les rapports entre l'Université et son environnement.

I. Mutation progressive de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel du modèle de régulation des universités : des objectifs affichés à la réalité

Le système universitaire français a pour tradition historique un mode de régulation extrêmement centralisé - caractéristique organisationnelle qui apparaît comme le résultat d'un construit historique et de logiques sociétales spécifiques. Une courte perspective historique permet d'entrevoir la primauté accordée à l'Etat dans la gestion des domaines

de l'éducation et de la formation ; primauté héritée des fondements du système d'enseignement qui s'installe au cours de l'Ancien Régime.

En présentant les grandes lignes de l'édification du système universitaire français, ce travail tentera de révéler sa singularité et les mutations historiquement situées de son ordonnancement institutionnel et organisationnel (et leur déterminants). Il s'agira ici de montrer le lent processus conduisant à une évolution des formes et modalités de coordinations institutionnelles afférentes à la gestion des structures universitaires. Dans cette perspective, l'importance accordée par les pouvoirs publics en France à la professionnalisation trouve éclairage. D'abord, elle correspond à une priorité pour les universités et participe à la transformation des modalités de construction, de gestion et d'organisation des diplômes. Ensuite, la professionnalisation peut apparaître comme l'objet de cristallisation d'enjeux multiples, par le développement de nouvelles formes de coopérations et d'interpénétrations complexes, entre acteurs de statuts et de niveaux différents (partenariats, conventions, contrats, réseaux, sous-traitances, etc.). En cela, elle participerait à la modification du modèle "traditionnel" de régulation des universités.

1. Les fondements institutionnels et organisationnels du système universitaire français : système de régulation centralisé et influence des disciplines

1.1. Naissance des universités françaises : la construction des fondements institutionnels et organisationnels du système universitaire français.

L'histoire a installé progressivement les fondements institutionnels, organisationnels et dogmatiques marquant de la régulation de l'Université française. Les Universités apparaissent à l'aube du XIIème siècle en France, issues de la société médiévale occidentale, pour connaître de nombreuses phases de mutation rythmées par une succession de périodes fastes, de dépressions et de renaissances (Prost[245], Musselin[246], Lelièvre[247], Charle[248], Verger[249], etc.).

[245] Prost A., 1983, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin.

[246] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.

[247] Lelièvre C., 1990, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris :Nathan.

[248] Charle C. et Verger J., 1994, *Histoire des Universités*, PUF.

[249] Verger J., 1986, *Histoire des Universités en France*, Privat, Toulouse.

Les premières universités sont des institutions autonomes, à statuts propres et dotées de privilèges importants. Elles ont le monopole de la collation des grades, et forment ceux qui sont appelés à exercer les plus hautes responsabilités civiles et religieuses au sein de la société. Par la loi du 15 septembre 1793[250], la Convention supprime les universités pour leur caractère fortement corporatiste. Des grandes écoles spéciales voient le jour (muséum d'histoire naturel, l'école polytechnique, l'école centrale, l'école normale supérieure, etc.).

Quelques années plus tard sous l'Empire Napoléonien la loi du 10 mai 1806[251] donne naissance à l'Université impériale ; institution d'Etat, gérée dans la totalité de ses domaines par le pouvoir central, disposant d'un monopole de l'enseignement sur le territoire français, et intégrant en son sein tous les établissements. Se démarquant radicalement de ce qui fut nommé auparavant « Université », elle correspond à une corporation publique jouissant du monopole de l'enseignement (elle regroupe tous les établissements d'enseignement public, de l'école aux facultés ; structurée en 29 académies). Elle est dirigée par un haut responsable de l'Etat nommé par l'Empereur. Le modèle de régulation alors en œuvre se caractérise par un système fortement structuré, coordonné, hiérarchisé et centralisé. Au regard du décret du 17 mars 1808, l'Université impériale regroupe six ordres d'écoles : « les petites écoles » (Primaire), les « pensionnats », les « institutions », les « collèges », les « lycées » et les « facultés » (théologie, droit, médecine, lettres, sciences).

L'Université napoléonienne ne survivra pas à la Révolution de 1848. Son monopole est remis en cause par l'article 9 de la Constitution de la IIème République[252] qui affirmera la liberté de l'enseignement. En 1850, la loi Falloux[253] la supprime (en tant que corps possédant son autonomie, ses privilèges et ressources propres) pour donner naissance à l'Université de France qui compte une académie par département. Dès 1854, la France est divisée en 16 circonscriptions académiques, et voit l'implantation de facultés dont la direction est prise en charge par le doyen de la faculté, nommé par le ministère. Si, au nom du principe de « liberté », la loi Falloux autorise la création d'écoles, de collèges et

[250] Décret de la Convention du 15 septembre 1793.

[251] Loi du 10 mai 1806, relative à la formation de l'Université impériale, et aux obligations particulières des membres du corps enseignant.

[252] Constitution du 4 novembre 1848 qui proclame la naissance de la IIème République.

[253] Loi (Falloux) du 15 mars 1850.

de lycées 'libres' (privés), la loi précise que l'enseignement supérieur est assuré par les facultés qui se voient accorder un monopole en la matière[254].

Il faut attendre la loi du 10 juillet 1896[255] pour que la notion même d'université revienne dans le vocabulaire administratif français, et avec elle l'idée d'une institution publique regroupant les différents corps disciplinaires constitutifs des facultés. Les universités 'modernes' voient le jour, elles sont alors dotées d'un statut légal et reconnues comme personne morale de droit public.

Le développement chaotique des universités, et en parallèle des Grandes Ecoles, donnera corps à un système d'enseignement supérieur qualifié de 'dual' et spécifique du système français d'enseignement supérieur. Sur la base de ce construit sociétal, et comme le note très justement Christine Musselin, « jusqu'aux années soixante, l'expansion de l'enseignement supérieur français a suivi deux modèles de développement : l'un centralisateur, égalitariste et uniformisant qui s'appliquait à l'enseignement universitaire, et l'autre polycentré et diversifié qui concernait toutes les autres formations du supérieur et qui se produisait par différenciation externe. Parallèlement à cette dynamique d'uniformisation, l'enseignement universitaire français a également été traversé par une dynamique facultaire »[256].

D'un côté se structurent les grandes écoles et leurs classes préparatoires qui, par genèse, ont pour fonction de former aux responsabilités économiques précises et de 'haut rang' par la production des « élites » des différents corps de l'état et de l'économie sur la base d'une forme spécialisée d'enseignement. De l'autre, évoluent les universités organisées autour des différentes disciplines, et corps facultaires, et dispensant des enseignements de nature plus académique. Notons, que l'université avait, dès son origine, une double vocation : d'une part la formation d'une élite intellectuelle et spécialisée dans une ou plusieurs disciplines, conduisant à la reproduction du corps de la profession d'enseignant-chercheur ; d'autre part, la formation aux professions libérales du droit et de la médecine (segments d'enseignements très explicitement structurés par les professions libérales). En

[254] La loi Falloux institue la liberté de l'enseignement secondaire, ou la fin du monopole de l'université. En cela deux niveau d'enseignement sont alors reconnus et ainsi qu'en leur sein « deux espèces d'écoles primaires et secondaires » : celles fondées et entretenues par les communes, les départements ou l'Etat (Enseignement public) et celles relevant de centres de décision privés (Enseignement privé).

[255] Loi du 10 juillet 1896 réunissant les facultés de chaque ressort académique en une université.

[256] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.

quelque sorte, la prégnance de l'idéal Humboldtien[257] qui a fortement influencé les modèles universitaires européens pouvait dès cette époque être discutée. L'université, dès son origine, n'a rien d'une institution indépendante de finalités d'ordres politiques, sociales et économiques. Elle est chargée de la production d'un fragment de travailleurs spécifiques en la qualité des élites intellectuelles et des professions libérales.

Les liens entre les formations universitaires et l'emploi vont commencer à se structurer avec la réforme Fouchet de 1966 qui conduit à une diversification des diplômes et l'apparition de formations professionnelles au sein des universités. La réforme structure l'organisation des études en trois cycles, entraîne une spécialisation disciplinaire des filières et la création des premières formations professionnelles et technologiques, avec notamment la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

1.2. Lois « Faure » et « Savary » : vers une autonomie des universités ?

A compter de la fin des années soixante, une seconde phase de développement des universités conduit progressivement à l'édification des soubassements institutionnels et organisationnels fondamentaux qui serviront de support au fonctionnement des universités françaises telles que présentes de nos jours. La période correspond d'abord à une nouvelle donne institutionnelle bâtissant les universités 'modernes' et leur forme d'administration. La loi d'orientation dite Edgar Faure du 12 novembre 1968[258] et loi Savary du 26 janvier 1984[259] ont conduit à un premier remaniement du cadre législatif et réglementaire régissant jusqu'alors le fonctionnement des établissements.

Avant 1968, l'Université ne dispose juridiquement que de très peu de pouvoir, celui-ci étant entre les mains du recteur, président du conseil des universités, lequel est composé de chaque doyen et des représentants des différentes facultés. En cette qualité, le recteur est responsable dans tous les actes de la vie civile et judiciaire qui la concernent. Il exécute, sous le contrôle ministériel et dans la limite de ses attributions, les décisions prises par le conseil des universités. L'université était par conséquent réduite à un niveau

[257] Le modèle Humboldtien renvoie à l'idée de l'existence d'*« une conscience universitaire, partageant un même idéal et défendant des valeurs communes : celles de la recherche désintéressée, contre la perspective d'une professionnalisation forcenée, et celle de l'autonomie du savoir à l'égard de ses diverses instrumentalisations possibles ».* Renaut A., 2006, *Le rôle des institutions universitaires dans le développement d'une culture démocratique européenne*, Maison de la recherche, Paris.

[258] Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, Loi n°68-978 du 12 novembre 1968.

[259] Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

administratif formel chapeautant les facultés et placée sous le contrôle d'un recteur. Elle ne disposait d'aucun pouvoir décisionnel, pouvoir qui était alors partagé entre trois acteurs centraux : le ministère, les facultés et la profession académique.

La réforme instaurée en novembre 1968, liée de près aux évènements de mai de la même année, apporte les premiers changements règlementaires. Le contexte correspond à une importante croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, résultant des prémices d'une politique volontariste dite de « massification » impulsée par le Général De Gaulle. L'objectif initial était alors d'élever le niveau de formation en ouvrant l'enseignement secondaire aux enfants de tous les milieux, et ainsi ceux de l'enseignement supérieur régulés par une sélection à l'entrée de l'Université (la sélection à l'entrée des universités sera une mesure fortement critiquée dans le cadre du mouvement de constations de 1968, et finalement abandonnée). La réforme met en œuvre trois grands principes : l'autonomie (administrative, pédagogique et financière), gage d'une efficacité de fonctionnement et d'un décloisonnement disciplinaire ; la participation (élus, représentants du personnel, du corps enseignant et des étudiants, relations économiques et sociales sur le plan local, régional, national ou international, etc.) et la pluridisciplinarité des universités (nouvelles disciplines, nouveaux diplômes). Elle dote les établissements universitaires d'un nouveau statut, d'une personnalité civile en celle d'Etablissement Public à Caractère Scientifique et Culturel (EPCSC) et remplace les facultés par des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER). Universités, grandes écoles et instituts extérieurs aux universités, sont à compter de cette date « des établissements publics à caractère scientifique et culturel, jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Elles regroupent organiquement des unités d'enseignement et de recherche pouvant éventuellement recevoir le statut d'établissement public à caractère scientifique et culturel et des services communs à ces unités ». (Art3, loi n°68-978). « Les établissements publics à caractère scientifique et culturel et les unités d'enseignement et de recherche groupées dans ces établissements déterminent leurs activités d'enseignement, leurs programmes de recherches, leurs méthodes pédagogiques, les procédés de contrôle et de vérification des connaissances et des aptitudes sous réserve des dispositions de la loi, des statuts des personnels appelés aux fonctions d'enseignement et de recherche et des règlements établis après consultation du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ». (Art 19).

Le nouveau mode d'administration adopté par la loi Faure, qui veut faire prévaloir les principes d'autonomie et de participation entraîne par ailleurs une séparation entre les fonctions du recteur et celles du président de l'université.

L'Université dispose donc juridiquement, dès la fin des années soixante, d'une « relative »[260] autonomie de décision sur la répartition des crédits et la configuration de son « offre de formation interne ». Par ailleurs, le conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche[261] (CNESER) est institué à un niveau national, sous la présidence du ministre de l'Education Nationale. Il est constitué des représentants élus des universités, des représentants élus des établissements d'enseignement supérieur et de recherche extérieurs aux universités et des personnalités représentant les grands intérêts nationaux. Son rôle est d'établir et d'assurer la mise en place de la politique éducative définie par le ministère de l'Education nationale[262]. Par ce dispositif, l'activité des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP), bien que jouissant d'une reconnaissance institutionnelle, reste fortement encadrée par l'autorité centrale, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Si, dans le texte, la loi Faure annonce la naissance politique des universités par leur autonomisation sur des registres divers, pour Christine Musselin, les conséquences de cette loi restent limitées. « Alors que cette loi voulait, du jour au lendemain donner aux nouvelles universités les moyens institutionnels de devenir des établissements plus autonomes, capables de développer des projets collectifs, les processus d'apprentissage organisationnel au sein des nouvelles universités furent extrêmement lents et leurs modes

---

[260] Si nous employons ici la notion d'autonomie, celle-ci reste tout à fait relative dans la mesure où le poste budgétaire la dotation global allouée par l'Etat aux universités est le principal poste budgétaire des établissements. Par conséquent, l'Université est fortement dépendante du pouvoir central.

[261] Le CNESER est un organe consultatif assurant la représentation, au niveau national des étudiants, des personnels et usagers des universités, ainsi que des grands intérêts nationaux et locaux. Le Ministre de l'Education a obligation de le consulter sur tout projet de loi ou de réglementation (décrets et arrêtés) relatifs à l'enseignement supérieur.

[262] Le CNESER : *« **1**. prépare la planification de l'enseignement supérieur et de la recherche en liaison avec les organismes des plans périodiques nationaux, compte tenu de ceux-ci et en vue d'une prospective à plus long terme* ; **2**. *Est saisi pour avis des programmes et des demandes de crédits des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale ; est obligatoirement consulté sur la répartition des dotations budgétaires entre les différents établissements ;* **3**. *Donne son avis au ministre de l'Education nationale sur les oppositions formées par les recteurs, conformément à l'article 10 ci-après, aux délibérations des conseils des établissements;* **4**. *Fait toutes propositions et donne tous avis sur les mesures relatives à l'harmonisation des statuts des différents établissements publics à caractère scientifique et culturel et assume une mission générale de coordination entre les universités et les autres établissements;* **5**. *Fait toutes propositions et donne tous avis sur les mesures relatives aux conditions d'obtention des diplômes nationaux relevant du ministre de l'Education nationale et à l'établissement de règles communes pour la poursuite des études ».*

de gouvernement restèrent faibles »[263]. Sans sous-estimer les changements d'ampleur d'ordre juridique, dans la pratique du fonctionnement des universités, plusieurs analyses montrent que les principes de fonctionnement prévalant dans le modèle d'organisation des Facultés perdurent après l'instauration de la loi Faure. « Le monde universitaire est toujours largement dominé par deux acteurs : d'une part les corporations disciplinaires qui régulent le fonctionnement académique (malgré la prédominance perdue des facultés), d'autre part l'administration centrale de l'Etat, qui garde de droit ou de fait l'essentiel des outils de décision sur la politique de l'enseignement supérieur, souvent en coopération étroite avec les corporations disciplinaires »[264]. « La structure centrale du système français jusqu'en 1968 était les facultés. La loi Faure de 1968 a certes donné naissance à des universités, mais leurs capacités organisationnelle et institutionnelle sont restées faibles »[265].

Du point de vue des orientations liées à la nature et aux modalités de production des enseignements, la loi Edgar Faure insistera sur « la formation professionnelle » à l'université et l'inscription des formations universitaires dans le « tissu économique local ». Les universités « doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région ». (Art 1, loi n°68-978). Incitation politique qui révèle, dès 1968, une première intention visant à réorienter davantage l'enseignement universitaire sur des segments professionnels et sur une articulation Formation-Emploi structurée localement.

La loi Savary sur l'enseignement supérieur en 1984, confirmera l'orientation proposée une quinzaine d'années plus tôt, en donnant le statut d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) aux établissements supérieurs. La loi se fixe pour objectif de regrouper universités et grandes écoles dans un même texte et de favoriser une plus grande ouverture de ces établissements sur le monde extérieur. Par ailleurs, le gouvernement relie plus explicitement les missions de l'Université aux « politiques de l'emploi » et plus spécifiquement aux mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes.

---

[263] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.

[264] Rey O., 2005, « *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs »,* Institut national de recherche pédagogique, Cellule de veille scientifique et technologique, Lyon.

[265] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, « *L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

Ce bref retour historique met en exergue le caractère extrêmement centralisateur de l'Etat et la construction d'un cadre institutionnel et organisationnel favorisant une perspective verticale (top/down) de la régulation des systèmes universitaires. Ce constat trouve écho chez un certain nombre d'auteurs, dont Christine Musselin, pour qui « ni la loi Faure, ni la loi Savary, ni le projet Devaquet ne s'attaquèrent à la double centralisation étatique et corporatiste, ou à l'existence d'un système national uniformisé. Pas plus que la loi de 1968, elles ne rompaient définitivement avec le modèle napoléonien »[266].

2. Le contexte de la décentralisation des politiques publiques et la naissance de la politique contractuelle à l'université.

Le début des années quatre-vingt va amorcer une phase de transformation lente des dispositions et orientations liées au mode de direction et de structuration des établissements universitaires. Le contexte dans lequel s'opère ce changement est particulier.

D'une manière générale, la France va s'engager dans une importante réforme de 'décentralisation-déconcentration' ayant vocation à agir sur le champ d'action et les attributions respectives des administrations publiques d'Etat et des collectivités territoriales. D'un point de vue politique, se fait jour une volonté marquée d'un transfert d'un certain nombre de pouvoirs et responsabilités des autorités nationales aux acteurs régionaux. Sur ce point, différentes thèses s'affrontent.

Pour certains auteurs[267], ces changements entraînent une diminution progressive de l'autorité centrale dans la conduite de l'action publique. Le cœur décisionnel basculerait progressivement à compter du milieu des années quatre-vingt des services centraux ministériels vers les territoires infranationaux. Les acteurs locaux se substitueraient à l'Etat central dans la définition des objectifs des politiques et la mise en pratique de la gestion publique. Le processus caractériserait une « décentralisation » des affaires

[266] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.

[267] Muller P., 1992, *« Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques »,* Revue française de science politique, vol.42, n°2, pp. 275-297.

Duran P. et Thoenig JC., 1996, *« L'Etat et la gestion publique territoriale »*, Revue française de science politique, vol.46, n°4, pp. 580-622.

Le Galès P., 1995, *« Du gouvernement à la gouvernance urbaine »*, Revue française de science politique, vol. 45, n°1, pp. 57-91

publiques. Le terme « décentralisation » désigne ici un transfert de compétences, c'est à dire la création de centres de décision indépendants, jouissant d'une certaine autonomie vis à vis de l'administration centrale. Elle entraîne par conséquent l'attribution à une collectivité infranationale ou à un établissement public de certaines compétences, jusqu'alors détenu par l'administration centrale, et la jouissance d'une autonomie de gestion (finance et fonctionnement). Il existe traditionnellement deux formes de décentralisation : la décentralisation territoriale qui consiste à accorder à une collectivité l'autonomie (parfois qualifiée de self-government comme en Angleterre ; et la décentralisation par service qui accorde l'autonomie à une collectivité publique comme l'hôpital. La décentralisation peut être identifiée par différents critères, pouvant être l'élection des autorités décentralisées, l'autonomie de fonctionnement, l'autonomie financière, les compétences déléguées par l'Etat, un contrôle juridictionnel et non hiérarchique, remplacés parfois par la tutelle de l'Etat.

Pour d'autres, le processus correspond à une déconcentration du pouvoir qui demeure centralisé au niveau de l'Etat. Si les réformes organisationnelles participent à transformer les modalités de mise en action des politiques publiques en renforçant la participation des acteurs locaux, elles ne se traduiraient nullement par un retrait de l'autorité de l'Etat dans la gestion des affaires publique. Les modifications traduiraient un phénomène de « déconcentration ». Il y a déconcentration lorsqu'au sein de l'Etat central, le pouvoir de décision détenu par les autorités les plus élevées est transféré à des autorités moins élevées dans le respect de la hiérarchie interne des institutions. Il n'y a pas dans ce cas de figure véritablement délégation de compétences dans la mesure où les autorités déconcentrées demeurent dépendantes de l'administration centrale. Il s'agit donc d'un transfert hiérarchique ayant pour finalité de localiser le traitement de la gestion publique et d'éviter par conséquent une gestion, a contrario, centralisée.

2.1 Les lois de déconcentration des politiques publiques : un contexte politique favorable à l'autonomisation des universités ?

La seconde moitié du XX^{éme} siècle voit l'édification progressive de deux vagues de réformes allant dans le sens d'un mouvement de décentralisation-déconcentration de la gestion des affaires publiques. Il semble important de revenir succinctement sur ce mouvement. Le contexte politique du début des années quatre-vingt a constitué un cadre favorable à une modification des modalités de gouvernement et de gestion des

universités. Tout du moins, les premières lois votées par le gouvernement Mauroy marquent une volonté politique favorable à une réorganisation des affaires publiques au moyen d'une plus grande participation des acteurs locaux dans la gestion et la mise en œuvre des politiques publiques.

La première vague de réformes[268] a été initiée au début des années quatre-vingt sous le gouvernement de Pierre Mauroy. D'un point de vue juridique, le processus se présente par un transfert de compétences de l'Etat (administration centrale) vers les collectivités locales et territoriale et collectivités publiques visant l'octroi d'une plus grande liberté aux instances infranationales. Les lois de décentralisation de 1982-1983[269] correspondent à l'émergence des collectivités territoriales[270] en tant que nouvel espace de décision. La « loi Deferre », du 2 mars 1982, relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions pose les principes de la libre administration des collectivités territoriales (communes, départements, régions) et institue le contrôle de légalité a posteriori de leurs actes administratifs (l'Etat, par l'entremise du préfet, contrôle seulement la conformité au droit des actes administratifs établis par la commune, le département et la région). Les lois de 1983, au nombre de deux, définissent la répartition des compétences entre les communes, le département, la région et l'Etat.

Sur cette base législative, cinq éléments essentiels vont réguler le fonctionnement des collectivités territoriales à compter du milieu des années quatre-vingt :

- La libre administration des collectivités locales par les élus et transfert de leur exécutif à des présidents élus ;
- La reconnaissance de la région comme une collectivité de plein exercice ;
- Le transfert de compétences importantes, ainsi que de ressources fiscales et budgétaires de l'Etat ;

[268] En 2003, fut initiée une seconde vague visant à « faciliter l'exercice des libertés locales en donnant aux collectivités territoriales de nouveaux moyens d'action et d'innovation ». Notons que la politique de décentralisation de l'Etat a d'ailleurs nécessité une révision constitutionnelle.

[269] Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.

[270] D'une manière générale, les collectivités territoriales sont des personnes morales de droit public, dotées d'une relative autonomie depuis l'adoption des lois de décentralisation de 1982-1983.

• Le transfert du contrôle budgétaire et financier des collectivités locales aux Chambres régionales des comptes ;

• L'absence de hiérarchie entre les quatre niveaux des collectivités : communes, départements, régions, Etat.

Par ces différentes lois, la France a donc peu à peu modifié sa conception de la gestion publique notamment en opérant un assouplissement de la tutelle de l'Etat. Le principe de libre administration des collectivités territoriales est inscrit dans la constitution de la V^{ème} République de 1958. En vertu de ce principe, les collectivités doivent être dotées d'une assemblée représentative élue au suffrage universel direct. Elles disposent de compétences propres qui doivent pouvoir s'exercer sans ingérence de l'Etat. Les pouvoirs des collectivités territoriales en matière organisationnelle sont limités à leurs propres services administratifs. Aussi, en dépit d'une volonté décentralisatrice affirmée, l'autonomie des institutions locales reste en réalité encadrée par le pouvoir central qui exerce sa tutelle par le biais de ses représentants locaux, à savoir les préfets. Le cadre des politiques publiques locales reste fixé par l'Etat et chaque collectivité dispose à l'intérieur de ce cadre, d'une autonomie variable selon les domaines d'activité.

Si les universités n'ont pas bénéficié du transfert des compétences consécutif aux lois de décentralisation de 1982 et 1983, montrer cette redéfinition des pouvoirs entre l'échelon national et infranational est important. La déconcentration de l'administration des affaires publiques peut être perçue comme un contexte ayant été propice aux lois à venir dites d'« autonomisation » des universités. Les deux mouvements, sans être totalement liés, entendent accorder au niveau 'local' et à ses divers acteurs (régions, communes, universités, partenaires sociaux, organisations professionnelles, entreprises, etc.) un rôle nouveau dans la conduite des politiques publiques et pour ce qui concerne cette thèse, dans les domaines de l'administration des universités, et plus particulièrement la construction de l'offre de formation. « En transférant tout ou partie de ses compétences à d'autres institutions, l'État impulse la nécessité, dans de nombreux domaines relevant de l'action publique, de mettre en place ou de renforcer les coordinations entre une pluralité d'acteurs publics et privés. La configuration de ces coordinations varie d'une situation à l'autre. (…) Si ces transferts de compétences de l'État vers les Régions ne concernent pas directement l'enseignement supérieur, ils ont cependant conduit ces collectivités territoriales à s'investir plus fortement dans ce champ, suscitant par là même de leur part

des interrogations sur les régulations à l'œuvre et sur l'efficacité de leur intervention. »[271].

Les raisons invoquées en faveur de la décentralisation-déconcentration de l'administration publique sont multiples. D'une manière générale, l'argumentaire renvoie à l'amélioration des pratiques de direction et de gestion des affaires publiques. Le mouvement est présenté comme une réforme organisationnelle menée au nom de l'efficacité et de la qualité de l'administration des services publics et de l'optimisation de l'investissement public. Selon l'argumentaire politico-institutionnel, l'octroi d'un plus large pouvoir de décision aux collectivités locales et territoriales, aux institutions publiques d'enseignement supérieur que sont les universités, renvoie à plusieurs enjeux. Il s'agirait d'une part de renforcer la « qualité »[272] des systèmes d'éducation et de formation du fait de la proximité de terrain et des répercussions positives de cette proximité sur l'évaluation des "besoins du tissu productif local" en qualification. Il s'agirait d'autre part de renforcer l'efficacité de l'investissement dans l'éducation par une rationalisation des dépenses, notamment par une meilleure articulation des formations à la demande (émanant des étudiants et des professionnels). De ce point de vue, la professionnalisation des études apparaît comme l'instrument essentiel favorisant cet ajustement de l'offre de formation aux « demandes » économiques et professionnelles.

Au delà des effets supposés de la décentralisation-déconcentration sur le processus de construction des formations, via son ajustement à la « demande », un autre enjeu pourrait résider dans une redéfinition progressive des modalités de financement des structures de formation. On peut se demander dans quelle mesure la délégation des compétences de gestion aux universités favorise-t-elle le développement de partenariats institutionnels au niveau local (avec les collectivités locales et territoriales, d'autres organismes de formation, entreprises, etc.) ? Par ailleurs, ces partenariats institutionnels pourraient modifier progressivement les modes gestion et financement des formations (diversification des ressources universitaires, matérialisée par l'octroi de taxes spéciales, de ressources provenant de partenariats divers passés avec des acteurs institutionnels, publics ou privés).

---

[271] Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles »*, Revue Économique Publique, n°16

[272] Je reviendrai plus amplement dans la suite de ce travail sur la notion de « qualité » . Cf. Chapitre 3

2.2 La contractualisation et l'autonomisation des établissements universitaires : intentions et réalités

Ces premières lois de déconcentration appliquées aux collectivités territoriales seront suivies par la mise en œuvre d'une politique de contractualisation entre l'Etat et les universités.

L'histoire récente des établissements universitaires est en effet marquée par la mise en place progressive, au cours des années quatre-vingt, puis quatre-vingt-dix, d'outils et de procédures contractuels entre établissements universitaires, Etat et Région. Selon Christine Musselin[273], l'instauration de ce nouveau cadre procédural a constitué un tournant capital correspondant à un remaniement progressif des modes d'intervention de l'administration centrale et de ses liens avec les universités.

La période voit l'apparition de « contrats quadriennaux », conclus entre l'administration centrale et les universités, par la loi sur l'enseignement supérieur de 1984. La démarche, qui s'inscrit dans la durée, se présente du point de vue du discours politico-institutionnel comme devant d'abord répondre à l'instauration de relations nouvelles entre l'État et les établissements en développant un cadre propice à l'autonomisation de la gestion des établissements et à leur responsabilisation autour d'un projet stratégique pluriannuel (ou la construction d'une politique d'établissement). Le dispositif repose sur un mode de pilotage qui accorderait une plus grande liberté d'action aux établissements. Leur développement devra dorénavant prendre appui sur un projet (une ligne politique et stratégique) qui définit pour 4 ans leurs objectifs et leurs priorités inscrits dans une politique globale cohérente des grandes orientations fixées par la tutelle. Cet accord passé entre l'Etat et les établissements a pour visée officielle de disposer d'une visibilité à moyen terme et d'orienter les décisions annuelles de l'administration (habilitations des formations, allocations des moyens, gestion des ressources humaines etc.). La contractualisation souhaite d'une part, inscrire le développement de l'établissement dans un projet global (politique d'établissement) qui permettrait la construction d'une offre de formation cohérente, évitant la simple juxtaposition de projets de formation émanant des différentes UFR ; et d'autre part, l'élaboration d'un projet d'établissement adapté aux contextes locaux. En cela, le dispositif intègre plus directement les universités dans

[273] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Sciences sociales et sociétés, Paris, PUF.

le cadre du processus de décentralisation de la gestion des affaires publiques, en structurant des partenariats entre les établissements et les acteurs à l'échelle locale (collectivités territoriales et institutions professionnelles et entreprises).

C'est la loi du 26 janvier 1984 qui introduit pour la première fois la procédure contractuelle entre l'Etat et les universités, applicable au seul domaine de la recherche. Les contrats de recherche conclus entre l'Etat et chaque université fixent les axes de développement sur une période de quatre ans. L'année 1985[274] voit également la création du Comité National d'Evaluation (CNE), qui en tant qu'autorité administrative indépendante, a la charge d'examiner et d'évaluer l'ensemble des activités des établissements supérieurs : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Il vient, au côté de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale[275] (IGAENR), structurer le corps institutionnel d'évaluation et de contrôle des universités. L'organisme occupe donc, dans l'ordonnancement institutionnel et organisationnel en voie d'élaboration, un rôle important, puisqu'il est censé orienter, sur la base d'une expertise externe, les choix du ministère. Il « examine et évalue de manière régulière les activités exercées par l'ensemble de ces établissements, et par chacun d'entre eux, dans le domaine correspondant aux missions du service public de l'enseignement supérieur. Dans le cadre de cette mission, son analyse porte sur l'ensemble des actions et des moyens mis en œuvre par les établissements dans le cadre de leur politique scientifique et pédagogique. Le comité formule une appréciation sur les résultats des contrats pluriannuels conclus avec le ministère de l'éducation nationale ». Toutefois, cette expertise, qui se veut indépendante des établissements à évaluer, réalisée par un groupe d'experts choisis parmi la communauté scientifique et des enseignants-chercheurs (donc non totalement extérieurs aux enjeux relatifs au découpage disciplinaire), ne produit pas véritablement les effets escomptés. Christine Musselin dans « La longue marche des universités françaises »[276] soulève la faible influence des rapports d'expertise du CNE sur l'administration centrale des établissements. La raison tient essentiellement au fait

[274] Décret n° 85-258 du 21 février 1985, Comité National d'évaluation des EPCSCP.

[275] L'IGAENR, créé par décret du 14 avril 1965, est un corps de contrôle, d'évaluation et de conseil qui est directement rattaché au Ministre de l'Education nationale. Elle apprécie l'efficacité du système éducatif. Elle intervient dans le cadre d'un programme de travail annuel fixé par une lettre de mission ministérielle.

[276] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Sciences sociales et sociétés, Paris, PUF.

que l'évaluation n'a pas d'autre statut que celui de l'appréciation de la politique scientifique et pédagogique des établissements et ne peut par conséquent être utilisée par le ministère dans le cadre de la définition des ressources allouées aux établissements. Ce constat a également été fait par Pierre Dubois[277], dans le cadre d'une enquête portant sur les processus d'évaluation et d'habilitation des formations professionnelles[278]. Pour l'auteur, « depuis la seconde moitié des années 80, le Comité national d'évaluation (CNE) évalue les universités (il a évalué à deux reprises l'université de Reims et une fois l'université de Marne-la-Vallée), et partiellement les IUT de ces universités, mais la mise en œuvre des recommandations qui figurent dans ses rapports d'évaluation n'est pas obligatoire, ne fait pas l'objet d'un suivi formalisé et n'a aucune incidence directe sur les ressources dont bénéficient les universités ».

La circulaire du 24 mars 1989[279], annoncée aux universités par le Ministre Lionel Jospin en 1988, étend le champ des contrats entre l'Etat et les établissements à toute l'activité des universités (offre de formation, vie étudiante, relations internationales, gestion, etc.), tout en se généralisant à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles d'ingénieurs, grands établissements et IUFM). C'est la Direction de la Programmation et du Développement des Universités (DPDU) qui est chargée d'impulser la politique de contractualisation avec les établissements. « Les activités de formation, de recherche et de documentation - des EPSCP- peuvent faire l'objet de contrats d'établissement pluriannuels dans le cadre de la carte des formations supérieures définie à l'article L. 614-3. Ces contrats fixent certaines obligations des établissements et prévoient les moyens et emplois correspondants pouvant être mis à leur disposition par l'Etat. L'attribution de ces moyens s'effectue annuellement dans les limites prévues par la loi de finances. Les établissements rendent compte périodiquement de l'exécution de leurs

[277] Dubois P., 2004, *« Evaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles »,* Education et formations, n°67, mars.

[278] L'article de Pierre Dubois fait état des résultats pour la France d'une étude menée à l'échelle européenne : « le programme Leonardo da Vinci (2000-2003) » réalisé dans cinq pays (Allemagne, Espagne, France, Pays-Bas, Royaume-Uni) qui analyse l'histoire des diplômes professionnels dans l'enseignement supérieur, fait un état des lieux de l'assurance qualité et de l'évaluation des diplômes. *« L'étude française a analysé toutes les procédures d'évaluation des DUT et des licences professionnelles au niveau national et dans deux universités : l'université de Reims Champagne-Ardennes (dix-sept DUT, onze licences professionnelles) et l'université de Marne-la-Vallée (cinq DUT, onze licences professionnelles). Quarante-quatre interviews ont été réalisées au niveau national et local. De nombreux documents ont été pris en compte (brochures de présentation des diplômes, rapports d'évaluation, donnée statistiques sur les inscriptions et le devenir professionnel, etc.) »*.

[279] Circulaire n° 89-079 du 24 mars 1989 relative à la mise en place de la politique contractuelle.

engagements ; leurs rapports sont soumis au comité national d'évaluation prévu à l'article L. 242-1 »[280].

Jusqu'à la fin de l'année 1994, la politique contractuelle reposait donc sur l'élaboration de deux contrats. La circulaire du 7 septembre 1994[281] institue un contrat unique intitulé « contrat quadriennal ». Celui-ci planifie, sur une période de quatre ans, les grandes orientations de l'établissement dans ses différents domaines d'activité, dont notamment les domaines relatifs à la mise en œuvre et au financement de l'offre globale de diplômes. La circulaire du 22 mai 1998, institue la Direction de l'Enseignement Supérieur au cœur du dispositif de contractualisation et réaffirme le principe d'évaluation des résultats et de contrôle de l'activité des universités. Elle refonde la politique contractuelle qui s'est altérée au fil du temps et instaure un nouveau type de négociation que la DES coordonne désormais. Le contrat quadriennal intègre par conséquent l'habilitation des établissements à délivrer les diplômes nationaux ; la reconnaissance des équipes de recherche et des écoles doctorales ; la politique de développement des nouvelles technologies d'enseignement et de la formation continue et la programmation des moyens. Le projet d'établissement apparaît sur bien des aspects comme plan prospectif et stratégique de développement des universités. Ainsi, après avoir effectué un bilan de sa situation dans les conditions de développement et le contexte qui est le sien, chaque établissement est censé élaborer une "stratégie de développement" cohérente avec les orientations ministérielles, affirmer ses priorités et définir ses objectifs à atteindre pour les 4 ans à venir. Selon François-Xavier Fort, le projet d'établissement doit être « le fondement sur lequel doit reposer la politique contractuelle. En préalable à la préparation du contrat, l'université doit élaborer un projet qui définit les grandes orientations qu'elle envisage pour son développement dans les années à venir, et qui sert de base à la négociation du contrat avec le ministère. Le projet d'établissement conduit l'université à définir son projet de développement. Il s'appuie sur un état des lieux exhaustif, une projection à quatre ans et une définition de stratégie et de plans d'action »[282].

Par ce train récent de réformes, l'Etat a eu pour intention de modifier son mode de pilotage, tout en conservant la responsabilité première, et l'entière détermination, des

[280] Article 20 repris dans le Code de l'Education (article L.711-1)

[281] Circulaire du 7 septembre 1994 qui instaure le contrat le contrat quadriennal de développement des universités.

[282] Fort FX., 2003, *« La contractualisation, facteur de renforcement de l'autonomie des universités »*, Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

axes de développement fixant l'orientation des "politiques d'établissement", notamment dans les domaines de la recherche et de la formation[283]. Il s'agit de favoriser la reconnaissance des établissements universitaires en tant qu'espace de décision relativement autonome, et à même de développer une stratégie de développement de l'offre de formation, réfléchie, cohérente et efficace. Par ailleurs, la démarche vise à valoriser et inciter les établissements à l'instauration de « partenariats », à court ou moyen terme, entre acteurs locaux (communauté universitaire, collectivités locales, et entreprises). Le contrat entre Etat et Université repose sur la définition par les établissements d'objectifs, cohérents des orientations ministérielles et des particularités régionales. En fonction de ces objectifs, des moyens sont mis à la disposition des établissements. Ces derniers voient, certes, leurs responsabilités pédagogiques et financières croître, mais dans un cadre contrôlé par l'administration centrale, qui conserve ses responsabilités financières et de mise en application d'objectifs nationaux.

Les réformes engagées, sans attenter au pouvoir de régulation du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, semblent vouloir structurer une nouvelle dynamique de développement passant par une plus grande mobilisation de l'ensemble des acteurs infranationaux.

2.3. Des intentions de réformes à la réalité

2.3.1. La régulation de l'offre de formation au sein des universités : avant 1989

Les travaux menés par Christine Musselin sur les universités françaises et les modes de régulation qui sous-tendent les relations entre la tutelle, les universités et la profession universitaire ont permis de montrer le caractère national et disciplinaire du mode de pilotage du système universitaire français. En dépit de l'apparition des contrats quadriennaux comme support à la régulation des universités, celles-ci n'auraient toujours pas engagé de véritables stratégies de développement, mais des changements apparaissent.

Les premiers travaux menés par Christine Musselin dressent un tableau précis du mode de « régulation à la française » d'avant la mise en acte de la politique de

[283] La redéfinition du rôle de l'Etat s'est traduite par une réorganisation de l'administration centrale chargée de l'enseignement supérieur, et notamment la création d'une direction de la programmation et du développement universitaire chargée de mettre en place la contractualisation et de proposer un schéma national d'aménagement universitaire.

contractualisation. Une première contribution en collaboration avec Erhard Friedberg, datant de 1989[284], fait état des résultats d'études portant sur l'organisation des systèmes universitaires français et allemand. Les conclusions des entretiens menés entre 1984 et 1985 au sein des universités françaises, et d'outre-Rhin, mettent en lumière le caractère peu structuré du modèle de gouvernement des établissements. Tout particulièrement pour les universités françaises, les organisations universitaires souffrent d'une faiblesse institutionnelle. Elles n'ont en fait que très peu de capacité de régulation de leur fonctionnement interne, dans les registres de l'enseignement comme de la recherche. L'absence d'une véritable politique d'établissement, le manque de cohésion des universités n'est pas seulement « une conséquence de la nature des activités scientifiques et techniques, c'est aussi un mécanisme entretenu par les universitaires qui ne tolèrent guère qu'on aille au-delà de la coordination minimale imposée notamment par l'enseignement et qui peuvent s'appuyer dans cette quête d'autonomie sur les ressources que l'environnement leur propose »[285].

Dans le prolongement de ce travail, une seconde recherche[286] a été menée, cette fois-ci afin d'étudier le mode de pilotage des universités par la tutelle. Il s'agissait alors d'analyser les interrelations complexes entre les trois acteurs positionnés au cœur du système de régulation des universités : l'administration centrale en charge de l'enseignement supérieur (l'Etat), les universités, et la profession universitaire. Erhard Friedberg et Christine Musselin constatent qu'en France, les logiques disciplinaires affaiblissent la capacité de gouvernement des universités et produisent au contraire un développement de l'offre de formation fragmentée et sans cohérence d'ensemble. Ces logiques disciplinaires sont à la fois ancrées dans les modalités de fonctionnement interne à l'université (notamment dans le cadre de la réhabilitation des diplômes et de l'habilitation de nouveaux) mais, de surcroît, elles sont au cœur des procédures engagées par la tutelle, qui analyse les dossiers d'habilitation dans une logique verticale et par discipline, sans aucune visibilité sur l'ensemble de l'offre de formation des universités et sa cohérence globale. Par ailleurs, l'examen des dossiers d'habilitation était également sous le pouvoir des disciplines. « Un expert universitaire était chargé d'apprécier les qualités pédagogiques et scientifiques des projets de sa spécialité et d'émettre des avis, un

[284] Friedberg E. et Musselin C. 1989, *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.

[285] Friedberg E. et Musselin C., 1989, idem.

[286] Friedberg E. et Musselin C., 1993, *L'Etat face aux universités*, Paris, Anthropos.

groupe d'experts relevant de la même famille de disciplines classait les projets en fonction de ces avis, les bureaux de la direction des enseignements supérieurs (souvent organisés par famille de disciplines) vérifiaient la conformité avec les maquettes nationales, elles-mêmes strictement disciplinaires ».

Dans un article[287] rappelant les conclusions de cette recherche Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin décrivent succinctement les caractéristiques de la régulation de l'offre de formation avant 1989 : « l'étude des processus aboutissant au développement de nouveaux cursus révélait tout d'abord que les nouveaux projets étaient toujours lancés à l'initiative d'un universitaire ou d'un petit noyau de collègues, en fonction de leurs propres préoccupations et intérêts. (…) Par ailleurs, si le projet devait se conformer aux maquettes nationales, celles-ci laissaient suffisamment de marge de manœuvre pour que le contenu corresponde aux intentions et aux objectifs des porteurs du projet. Or ceux-ci étaient avant tout guidés par leurs conceptions des acquisitions et des connaissances nécessaires à la maîtrise de la spécialité concernée, notamment en Lettres et en Sciences. Autrement dit, les cursus proposés répondaient d'abord à des exigences internes (celles de la discipline) et obéissaient généralement à une logique de l'offre : par opposition à une logique de la demande, qui voudrait par exemple que le contenu de la formation soit d'abord défini en fonction des demandes en formation exprimées par les étudiants ou en fonction des besoins du marché du travail ». Les instances décisionnelles de l'université sont loin d'afficher leur empreinte politique et institutionnelle sur le développement de l'offre de formation par une expertise et un arbitrage des projets d'habilitation. « Des projets concurrents pouvaient franchir simultanément toutes les étapes et être envoyés au ministère sans que le conseil d'UER, le conseil d'université —ces enquêtes ont été menées avant la loi Savary— ou la présidence aient décidé de n'en retenir qu'un ou de les classer par ordre de préférence. L'influence de l'établissement sur les projets était donc inexistante et ne venait en rien contrarier leurs orientations purement disciplinaires. La constitution de l'offre de formation d'une université obéissait d'abord à une dynamique de construction de catalogue (Friedberg & Urfalino 1984) ».

La description du modèle de régulation des universités d'avant la mise en place de la contractualisation montre par conséquent les carences d'un système de régulation qui fait des diplômes le fruit de logiques disciplinaires (par opposition à une logique de réponse

[287] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

la demande externe des 'étudiants' ou des 'professionnels') et de l'offre globale de formation un agglomérat de diplômes difficilement lisibles et sans forcément de véritable cohérence les uns avec les autres. L'absence d'une réelle intervention de l'Etat dans ce domaine (en dépit des procédures d'habilitation lourdes) et la non-affirmation d'une politique d'établissement, comme en témoigne la faible intervention des instances décisionnelles des universités dans le cadre de l'évaluation des projets d'habilitation avant leur envoi au ministère, font de la profession universitaire (organisée autour des champs disciplinaires) les acteurs centraux et déterminants du processus de construction de l'offre de formation.

Pour les législateurs, la politique de contractualisation est présentée comme un élément de changement et une alternative positive au constat dressé par Christine Musselin et Erhard Friedberg. Qu'en est-il ?

2.3.2. La contractualisation : naissance de l'établissement et nouvelle régulation de l'offre de formation ?

Frédéric Kletz et Frédérique Pallez[288] ont mené en 2001 une recherche commanditée par l'Agence de Modernisation des Universités et des Etablissements (AMUE) dont l'objet était de comprendre les mécanismes de constitution de l'offre de formation des établissements universitaires, tout au long du processus allant de l'émergence du projet dans l'université jusqu'à l'ouverture du diplôme, en passant par les procédures d'habilitation par le ministère. Il s'agissait d'interroger l'existence d'une hypothétique évolution du système de régulation de l'offre de formation, notamment en interrogeant à l'instar des travaux de Christine Musselin, les interrelations entre l'Etat, l'établissement universitaire et ses composantes internes. « La question sous-jacente consistait à se demander si l'on pouvait lire à travers ce processus la constitution d'une stratégie en matière d'offre de formation, stratégie qui pourrait être reliée à la montée en puissance de l'établissement universitaire en tant qu'acteur à part entière »[289].

Les conclusions finales du rapport qui portent sur deux enquêtes monographiques conduites au sein de deux établissements de la vague de contractualisation de 2001 sont intéressantes. L'étude permet de mesurer les effets de la politique quadriennal qui, pour

[288] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[289] Kletz F. et Pallez F., 2001, idem.

les législateurs, avait pour ambition d'accroître la lisibilité, la cohérence et l'efficacité de l'offre de formation en faisant de l'établissement stratège un acteur décisif au sein du mécanisme de régulation. En cela, c'est également le poids des logiques disciplinaires qu'il s'agit d'amoindrir au profit d'une politique d'ensemble devant davantage répondre à la demande de formation (des étudiants et des professionnels à une échelle géographique plus ou moins élargie). Pour les auteurs, l'analyse de mécanismes de constitution de l'offre de formation prend donc un sens renouvelé compte tenu du contexte nouveau dans lequel s'inscrivent les universités :

- « poursuite de la démarche d'autonomisation et de contractualisation avec la tutelle » ;
- « décloisonnement interne à travers une logique de projet d'établissement, qui essaie de dépasser les frontières traditionnelles d'UFR » ;
- « stagnation, voire baisse des effectifs, après une période de croissance continue » ;
- « nouvelle donne régionale et internationale, avec l'entrée dans un contexte plus concurrentiel et l'insertion plus étroite dans le tissu institutionnel local (nouvelles relations avec les collectivités territoriales) ».

Pour Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, « Ces divers facteurs devraient conduire chaque établissement à définir une stratégie propre, en cohérence avec cette nouvelle situation, notamment en termes d'offre de formation »[290].

Les résultats de l'étude sont loin de révéler la naissance de l'établissement stratège et d'une offre de formation construite sur des bases solides du point de vue de leurs finalités. Dans la première partie de leur rapport, les auteurs exposent leurs conclusions de l'analyse des procédures intra-établissement au principe de la construction de l'offre de formation. Celle-ci s'inscrit dans « une spirale inflationniste »[291] qui se caractérise par l'élaboration d'un nombre considérable de projets d'habilitation et le maintien de l'offre des diplômes en place. Les raisons de cette « spirale inflationniste » tiennent principalement en quatre points : (a) une « procédure bottum-up », (b) « les logiques des

[290] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[291] Un élément important expliquant cette « spirale inflationniste » tient au fait que l'attribution de moyens supplémentaires dépend quasi exclusivement de la création de nouvelles filières de formation.

enseignants et le poids de la recherche », (c) « un tri limité par les instances universitaires » et (d) « l'absence de remise à plat de l'offre de formation existante ».

(a). Pour les auteurs, ce constat s'explique d'abord par la nature même de la procédure d'habilitation. « La création de l'offre repose, avant tout, sur les propositions venant de la base – les enseignants-chercheurs – à partir d'une procédure interne qui appelle la remontée de nouveaux projets. Cette procédure, qui peut être qualifiée de "bottom-up", prend en effet la forme d'un véritable appel à projets auprès des enseignants, qui ont toute latitude pour proposer la création de diplômes, de tout type : l'appel à projets est véritablement très large et tout projet, quelles que soient sa discipline et son orientation, est considéré comme recevable. Certes, il existe des directives émanant de l'établissement, concernant une éventuelle orientation thématique ou disciplinaire, mais elles sont réduites et font écho aux grands mots d'ordre nationaux »[292].

(b). Au sein des établissements, les logiques individuelles et les enjeux relatifs à la reconnaissance des corporations et champs disciplinaires apparaissent comme des éléments moteurs et déterminants de l'élaboration des projets d'habilitation. L'enquête montre qu'« à chaque diplôme est associé le nom d'un enseignant, son responsable. Par ricochet, c'est la discipline (ou sous-discipline liée au diplôme, qui sera associée à l'image de l'enseignant, qui est donc incité à faire apparaître son nom à côté de celui d'un diplôme, et, par là-même, à délimiter les frontières de sa responsabilité et de ses compétences, à trouver une place dans la carte des diplômes (…). L'obligation statutaire de remplir son service d'enseignement sera ainsi assuré au profit de ce même but d'identification du domaine de compétences d'un individu, quitte à ce que l'enseignant concerné abandonne d'autres cours pour se consacrer à l'enseignement qu'il a créé »[293]. La constitution de l'offre de formation implique des questionnements liés à la recherche et au poids respectif des différents laboratoires de recherche dans leur quête de reconnaissance institutionnelle et repositionnement en interne. La création d'un diplôme dans un champ de connaissances spécifiques permet d'asseoir l'activité de recherche, la visibilité du laboratoire s'y rattachant et la carrière des enseignants-chercheurs qui le constituent.

---

[292] Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

[293] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

(c). La masse relativement importante de projets d'habilitation n'est qu'assez rarement contrecarrée par l'exercice d'un tri réfléchi et d'un arbitrage objectif de la part des instances universitaires (CEVU, CA). « Les instances de direction des établissements n'interviennent que marginalement dans la procédure, y compris pour le tri des projets qui remontent vers elles. Certes, il existe des instances ou des commissions d'expertise des projets, mais elles ne jouent pas le rôle de filtre et de sélection mobilisant des grandes directives stratégiques »[294]. Le CEVU et le CA, dans le cadre de la procédure d'expertise interne des dossiers, interviennent majoritairement sur des questions de forme et très rarement sur le fond : « telle rubrique, pas ou mal remplie, telle formulation à revoir, telle donnée ou orientation à mieux mettre en valeur, etc. En revanche, les observations sur le fond sont en faible nombre. Au total, cette procédure aboutit à un tri limité des demandes : après quelques allers-retours, au prix parfois de longues négociations et multiples corrections, le diplôme reçoit un avis favorable. Les instances centrales universitaires ne jouent donc pas le rôle de filtre que semble pourtant requérir le nombre élevé de demandes »[295]. Si le rôle des instances universitaires se caractérise par un certain 'laisser-faire', les raisons de ce non-interventionnisme sont multiples (notamment une volonté d'éviter les conflits "disciplinaires" et "facultaires") : ce constat dénote surtout l'absence d'une stratégie d'établissement et d'une orientation claire et construite, à même d'intervenir efficacement sur la structure globale de l'offre de formation.

(d). Enfin, l'offre de formation globale ne fait pas l'objet d'une remise à plat permettant de révéler les incohérences (des diplômes faisant doublons, des formations inadaptées à la demande des étudiants ou des professionnels, etc.). Or, la mise en œuvre d'une régulation efficace de l'offre de formation demanderait un examen attentif de la carte des diplômes existants, ce qui n'est pas le cas.

Si l'analyse menée fait un état des lieux assez mitigé des effets de la politique de contractualisation sur les mécanismes et déterminants de la construction de l'offre de formation, les auteurs voient néanmoins dans ce nouveau procédé une base pertinente à l'avènement de nouveaux modes de régulation et de principes de fonctionnement s'extirpant des corporatismes disciplinaires et facultaires. « La coïncidence temporelle de la préparation du contrat quadriennal et des procédures d'habilitation, avec notamment la

[294] Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

[295] Kletz F. et Pallez F., 2002, idem.

rédaction d'un projet d'établissement, censé faire apparaître les priorités de l'établissement et ses grandes orientations stratégiques, semble marquer la volonté d'harmoniser les deux processus et de cadrer l'évolution de l'offre de formation dans une politique explicite »[296].

2.3.3. Des changements en cours ?

Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard pointent pour la période récente un mouvement très progressif d'autonomisation des universités. Si, à l'instar de Frédéric Kletz et Frédérique Pallez, elles constatent que la politique de contractualisation n'a pas transformé du jour au lendemain les modalités de construction de l'offre de formation et ses mécanismes de régulation, des modifications apparaissent néanmoins.

La comparaison entre les résultats des premiers travaux menés dans les années quatre-vingt[297] avec ceux des travaux plus récents faisant état des modes de régulation dans le cadre de la politique de contractualisation[298] « fait apparaître de manière frappante le chemin parcouru. Les caractéristiques du mode de gouvernement des universités alors mis en évidence ne sont plus vérifiées aujourd'hui »[299]. Les conclusions du rapport de l'enquête menée auprès de trente-sept universités françaises[300] dégagent plusieurs évolutions majeures laissant entendre que la politique contractuelle transformerait les relations entre les universités et le ministère, comme elle conduirait à renforcer le rôle de la présidence des établissements, l'autonomisation des établissements et favoriserait l'élaboration de stratégies de développement.

- *Le rôle de la présidence renforcé ?*

L'enquête montre que l'action de la présidence dans le processus de régulation évolue vers plus de présence et de prises de décisions. « Des évolutions apparaissent dans la

---

[296] Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

[297] Friedberg E. et Musselin C., 1989, « *En quête d'universités »*, Paris, L'Harmattan.

[298] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 1999, *Comparaison des modes de gouvernement de quatre universités françaises*, Paris, CAFI-CSO, et AMUE.

Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2000, *« Les modes de gouvernement de 37 universités françaises »*, Rapport d'enquête CAFI - AMUE.

[299] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2003, *« L'autonomie, pas à pas »,* Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

[300] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2000, idem.

façon dont ils (les présidents d'université) parlent de leur fonction, dont ils conçoivent leur rôle, leur engagement dans la définition d'une direction et de priorités pour leur établissement, leur interventionnisme dans la supervision de projets et dans la production des décisions ». Ces modifications laisseraient entendre que leur comportement s'éloignerait du « primus inter pares » pour ce rapprocher du « manager ». Le rôle grandissant de la présidence se fait au détriment des responsables d'UFR qui perdraient progressivement de leur influence. Par ailleurs, les auteurs précisent que « la majorité des présidents considère leur fonction comme un travail à temps plein et insistent sur la professionnalisation d'une mission qui requiert une expertise technique, relationnelle et managériale plus forte qu'auparavant ».

- *Des conseils universitaires plus impliqués dans leur rôle d'arbitre ?*

Le laisser-faire des instances universitaires (CA, CS, et CEVU) dans le cadre du processus interne de sélection des projets élaborés par les UFR est de moins en moins de mise. Les résultats des enquêtes menées montrent que « 70% des non élus dans les instances, se disent satisfaits de la façon dont fonctionnent les instances de l'université. Ainsi le Conseil d'Administration (CA) est décrit comme 'un véritable lieu de prise de décision', par 78% des répondants et 'une instance importante' par 82% des répondants ». Dans le cadre du processus d'habilitation ou de réhabilitation des formations, ces instances seraient donc plus actives et décisives (en évaluant et classant les projets, ou apportant un certain nombre de recommandations sur le fond).

- *La naissance progressive d'une politique d'établissement et l'affaiblissement des influences disciplinaires et facultaires ?*

Enfin, les dernières enquêtes tendent à montrer les effets positifs de la politique de contractualisation sur la construction progressive d'une ligne de développement stratégique élaborée collectivement avec les différents acteurs internes et élaborée autour de priorités communes, ou tendanciellement partagées. La construction du projet d'établissement constitue une étape propice à fédérer les composantes et acteurs universitaires dans un objectif commun. « Les contrats devaient constituer une opportunité pour stimuler la réflexion collective, susciter l'émergence d'une vision partagée des objectifs de l'institution, permettre de dépasser la traditionnelle suprématie des facultés dans l'organisation du système d'enseignement supérieur français ».

2.3.4. Emergence difficile de l'établissement : une autonomie « restreinte » ou « sous contrôle ».

Les conclusions des travaux de frédérix Kletz et Frédérique Pallez et celles des travaux de Stéphanie Mignot-Girard et Christine Musselin s'accordent sur le caractère très relatif de la notion d'« autonomie » rattachée à l'Université. Les enquêtes menées pointent la prédominance d'un mode de pilotage du système universitaire par le haut.

Kletz et Pallez montrent que la contractualisation laisse, en pratique, peu de liberté à l'établissement du point de vue de sa politique de formation. Si la construction du projet d'établissement se présente comme le fruit d'une 'négociation' entre l'Etat et l'université sur les axes pertinents de développement de l'établissement, il s'agit d'un rapport hiérarchisé entre une institution publique d'enseignement, l'université, qui reste financièrement dépendante de sa tutelle, le ministère. Ainsi, quand l'Etat fait part, préalablement à la campagne de contractualisation, de ses grandes orientations politiques où figure en première ligne depuis quelques années la professionnalisation, celles-ci représentent bien plus qu'une recommandation. La Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES)[301] encadre ce projet d'établissement par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque vague de contractualisation où sont formulées ces incitations. Par conséquent, « pour la France, on ne peut parler stricto sensu, de décentralisation, tant le poids du gouvernement central demeure prépondérant dans ce pays (…). A bien des égards, les réformes administratives françaises ressemblent à celles que l'on retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE : pouvoir accru des parents au palier de l'établissement, projets éducatifs locaux, imputabilité et reddition de comptes des établissements, 'désectorisation' des établissements (i.e. une carte scolaire moins contraignante, rendant possible un recrutement hors territoire), partenariats, etc. Mais l'ensemble de ces transformations demeurent insérées dans un système éducatif fortement unifié autour du pouvoir central, ce dernier consentant à diverses formes de déconcentration »[302].

[301] La direction générale de l'enseignement supérieur exerce la tutelle des établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur et élabore le cadre juridique de leur fonctionnement. Elle exerce également les compétences dévolues au ministre concernant la tutelle et la définition des projets pédagogiques des établissements de formation et d'enseignement supérieur relevant d'autres ministères.

[302] Lessard C, Brassard A, et Lusignan J., 2002, Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Le cas du Canada (Ontario

Stéphanie Mignot-Girard et Christine Musselin parlent d'« autonomie sous contrôle » et encore « restreinte » en raison de facteurs à la fois internes et externes. Pour les auteurs, « le pilotage par le haut du système d'enseignement supérieur est loin d'avoir été totalement abandonné. Non seulement la tentation des réglementations tatillonnes et contraignantes n'a pas disparu, mais surtout diverses mesures incitatives tendent à orienter le contenu des politiques d'établissement »[303].

Les universités pourraient alors se trouver dans une période transitoire. Celle-ci se caractériserait par l'apparition de l'établissement comme entité centrale dans la régulation des systèmes universitaires, dans le cadre d'une politique de contractualisation qui transforme les relations entre l'Etat, l'université, les UFR et la profession universitaire. Pour autant l'émergence d'une véritable politique d'établissement peine à s'installer et le poids des logiques disciplinaires et facultaires demeure important. L'Etat reste le niveau de décision centrale et décisif dans le processus de régulation.

2.4. Des facteurs favorables à l'affirmation de l'établissement et à la modification des formes de régulation de l'offre de formation

Plusieurs facteurs d'évolution laisseraient croire à l'existence d'un mouvement progressif de transformation des modalités de construction de l'offre de formation au sein des universités.

Il a été dit précédemment que les modalités de construction de cette offre se caractérisaient traditionnellement par ce que José Rose décrit comme une « sédimentation successive à partir d'initiatives individuelles juxtaposées sans examen de la cohérence d'ensemble ni choix raisonnés entre projets »[304]. Les déterminants majeurs intervenant sur la définition des projets d'habilitation, et en bout de course, sur la nature des nouveaux diplômes habilités, renvoyaient bien souvent à des « logiques disciplinaires » et « logiques facultaires » sans une réelle prise en compte de la « demande externe ». Ce cadre général qui fait la particularité du modèle français de régulation de l'offre de formation universitaire serait très progressivement en train d'être modifié.

---

et Colombie Britannique), des États-Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni. Université de Montréal, LABRIPROF-CRIPFE.

[303] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2003, *« L'autonomie, pas à pas »*, Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

[304] Rose J., 2003, *« La lente affirmation des politiques d'établissement ou l'art du patchwork à l'Université »*, Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

Selon Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard « l'enfermement des universitaires sur les exigences liées à leur discipline (…) est de plus en plus difficile à tenir et plusieurs éléments expliquent cette évolution ». D'abord, le changement pourrait venir des récentes orientations politiques favorables à la professionnalisation des études (dont les finalités seraient différentes d'une élaboration des diplômes ancrée sur des logiques disciplinaires). Ensuite, la constitution de liens plus étroits entre les universités et les collectivités territoriales[305] (Encadré 5) d'une part, et les acteurs professionnels d'autre part, aideraient à sortir d'une posture scolaro-centrée du processus de construction de l'offre de formation au profit d'une coproduction et cogestion des diplômes. Enfin, le changement pourrait découler de ce que Frédéric Kletz et Frédérique Pallez nomment « la tyrannie des débouchés »[306] en réponse au taux de chômage important et aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'université.

Encadré 5 : La participation des collectivités territoriales au développement des universités

Les partenariats conclus entre les universités et les collectivités territoriales ont progressé au cours de ces dernières années[307]. La participation grandissante des responsables politiques locaux s'opère principalement à la fin des années quatre-vingt-dix, notamment dans le cadre du « plan Université 2000 »[308], puis du « Plan Université du troisième millénaire »[309]. Les changements ont à la fois concerné le volume de l'effort des collectivités territoriales, la nature des collectivités engagées et le type d'actions soutenues. « L'augmentation de la contribution des collectivités territoriales est manifeste : elle a été multipliée par 4 en 20 ans ; mais si sa part dans le

[305] Bel M., 2007, *« Formation et territoire : des approches renouvelées »*, *Formation-Emploi, Céreq,* 97.

[306] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[307] Domergue JP., 1997, *« Territoires et enseignements supérieurs, d'une fonction nationale unifiée à une complexité régionalisée »,* Editions du C.N.F.P.T., 2 tomes.

[308] Le plan Université 2000 lancé par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Education Nationale, a été conçu à la fin des années quatre-vingt dans l'objectif d'assurer la démocratisation de l'accès à l'université, de faire face à la forte croissance annuelle des étudiants et de participer à l'aménagement du territoire par un rééquilibrage des équipements universitaires dans l'hexagone. C'était un schéma d'aménagement et de développement associant, par des conventions de partenariat, les principales collectivités territoriales à l'Etat. Il s'accompagnait d'un plan de financement de constructions universitaires et d'opérations de réhabilitation de locaux.

[309] Dans la continuité du plan université 2000, le plan Universités du Troisième millénaire poursuit l'effort de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire. Il développe le partenariat entre l'Etat et les collectivités territoriales, en associant les régions, mais aussi les départements et les grandes villes. Ce plan privilégie la vie étudiante, notamment en matière de logement. Il s'attache à améliorer les conditions de travail des étudiants et du personnel par la construction de surfaces nouvelles pour les universités et la remise en sécurité des locaux (désamiantage de Jussieu). U3M favorise encore le développement de la recherche universitaire, par exemple en l'associant plus étroitement aux grands organismes de recherche, et l'ouverture à l'environnement économique. Il participe, enfin, à l'amélioration de l'accueil des étudiants, enseignants et chercheurs étrangers.

financement de la dépense d'enseignement supérieur a été quadruplée, elle n'atteint cependant que 5,5 % de la dépense totale »[310]. Si les actions engageant la participation des collectivités territoriales dans le développement des universités se concentrent essentiellement sur les projets d'aménagement du territoire (construction d'infrastructures et aménagement des pôles universitaires), leurs domaines d'action s'élargissent progressivement aux domaines de la recherche et du développement ou encore de l'enseignement. D'une manière générale, « pour les responsables de la politique de développement local, l'enseignement supérieur est un levier possible d'action sur les caractéristiques démographiques de la zone, sur le fonctionnement du marché du travail, sur sa capacité d'innovation et d'évolution urbaine »[311].

Pour José Rose, « les universités amorcent une nouvelle manière de concevoir les relations avec les territoires, fondée sur le partenariat, l'intégration locale et la constitution de pôles et de réseaux régionaux. De leur côté, les collectivités tendent à renforcer leur approche territoriale du champ universitaire et les régions s'engagent avec un volontarisme croissant vers la prise en charge des réalisations 'nobles' (et) vers un financement accru de la recherche, du développement technologique et des formations innovantes ou professionnalisées »[312].

La problématique de la professionnalisation à l'université peut apparaître comme transversale à ces différents points. L'impulsion politique donnée par le gouvernement en faveur du développement des cursus et formations professionnalisés, ainsi que l'orientation plus récente plaçant la question de l'insertion professionnelle des étudiants au cœur des missions de l'université peuvent être interprétées comme un élément conduisant à une responsabilisation et autonomisation des établissements, ainsi qu'à une prise en compte plus systématique de la « demande » (au détriment des logiques disciplinaires).[313] Celle-ci « voudrait par exemple que le contenu de la formation soit d'abord défini en fonction des demandes en formation exprimées par les étudiants ou en fonction des besoins du marché du travail »[314], par opposition à une logique de l'offre. L'entrée en douceur de l'approche par les compétences comme instrument de

[310] Cytermann JR., 2002, *« Le développement de l'enseignement supérieur : Rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales »,* Education et Formation, n°62, janvier-mars.

[311] Vernières M., 2006, *« L'enseignement supérieur, un élément de la dynamique des territoires »*, Les cahiers de la MSE, Centre d'économie de la Sorbonne.

[312] Rose J., 2003, *L'université en éclat*, Université de Provence, Céreq.

[313] « Les universitaires ont été de plus en plus incités à tenir compte de la "demande" (ou plutôt, de différentes demandes) ». Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

[314] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

rationalisation de la carte des formations est, de ce point de vue, un indice des changements en cours.

2.4.1. Une offre de formation qui doit de plus en plus répondre à une demande externe ?

Pierre Dubois dans une contribution intitulée « Devenir professionnel des diplômés et stratégie des universités »[315] avance cette idée d'une relation possible entre la mise en œuvre d'une « logique de la demande » appliquée à la construction de l'offre de formation et la transformation des modalités de régulation, ou de « gouvernance », de cette offre.

L'entrée du critère des « débouchés » au cœur de l'Université est selon lui à mettre en lien avec les nouvelles responsabilités accordées aux établissements d'enseignement supérieur (responsabilités affirmées par la voie législative) en vue, notamment, de répondre aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Si le marché du travail est favorable aux diplômés du supérieur, comparativement aux jeunes quittant le système éducatif avec un diplôme de niveau IV ou inférieur, ceux-ci ne sont pas pour autant épargnés par le chômage ou par des trajectoires d'insertion chaotiques. Les universités sont pour ces raisons invitées à se mobiliser plus efficacement dans leur mission de préparation à l'emploi et à développer « une véritable stratégie à l'égard du devenir professionnel de leurs diplômés »[316]. Pour l'auteur, cette stratégie devrait se décomposer en trois volets : « information et orientation des étudiants », « partenariats avec les entreprises », et « qualité de l'offre de formation ».

Sous l'impulsion de sollicitations gouvernementales[317], l'information, l'orientation et la préparation des étudiants à l'emploi s'imposeraient progressivement comme des axes forts des politiques d'établissement. Selon Pierre Dubois, « ce volet stratégique universitaire vise clairement une amélioration du 'capital humain' des diplômés, une

---

[315] Dubois P., 2005, *« Devenir professionnel des diplômés et stratégie des universités »*, Interacções n°1, pp. 149-177.

[316] Dubois P., 2005, idem.

[317] Hetzel P (Dir)., 2006, *« De l'Université à l'Emploi »*, Commission du débat national Université-Emploi, Rapport final, octobre, 108 p.

Goulard F (Dir.)., 2007, *« L'enseignement supérieur en France : état des lieux et propositions »*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités, publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007

progression de leurs compétences individuelles, une individualisation différenciée de ces compétences »[318]. Du point de vue de l'établissement, la démarche peut être appréhendée également comme un moyen « de se distinguer des autres universités (de celles qui ne mettraient pas en œuvre une telle stratégie) : il s'agit là d'une stratégie de création d'inégalités, de création de singularités objectives ou encore d'avantages compétitifs sélectifs ». Certes, une telle démarche axée sur la demande, est une réponse aux sollicitations d'ordre politique en voulant faire de l'université un tremplin vers l'emploi. Pour autant, son efficacité ne peut être appréhendée qu'au regard des processus concrets de construction et de régulation de l'offre de formation, ainsi qu'au regard des interactions entre l'université et les acteurs extérieurs. Dans une optique concurrentielle, consistant pour l'établissement à se différencier des autres et ainsi capter davantage d'étudiants en son sein, la tentation pour les universités de jouer sur l'effet d'affichage, plutôt que sur l'efficacité des dispositifs concrets mis en œuvre, peut être forte[319]. Selon l'auteur, la construction de l'offre de formation, axée sur la demande et en phase avec le marché du travail doit avoir pour principale finalité d'« envoyer des signaux aux recruteurs sur les compétences des diplômés ». Pour se faire, « les universités ne doivent pas se contenter d'actions sur les diplômes, elles doivent également développer une stratégie auprès des entreprises, chercher à influencer le marché du travail. Elles doivent envoyer des signaux aux entreprises (stratégie de communication sur les formations et les diplômes) et négocier des arrangements institutionnels (stratégie de constitution de réseaux et de partenariats) »[320]. Cette démarche implique la construction de liens plus étroits entre l'université et le monde de l'entreprise, notamment au travers des « négociations et accords avec des partenaires du monde économique au niveau des branches d'activité et des entreprises (…) ». La condition nécessaire à l'efficacité d'une telle évolution du mode de construction et régulation de la formation est une « efficacité

[318] Dubois P., 2005, *« Devenir professionnel des diplômés et stratégie des universités »*, Interacções n°1, pp. 149-177.

[319] Pierre Dubois donne en exemple l'Université de Marne La Vallée qui, dès le début des années quatre-vingt-dix, a mis en œuvre une politique d'établissement mettant au cœur de l'activité universitaire la question de l'insertion professionnelle des jeunes. L'université a ainsi été l'une des premières à créer en son sein un observatoire des formations et de l'insertion professionnelle qui a permis de produire et diffuser des enquêtes relatives au devenir professionnel des anciens étudiants. En 2004, l'université a également permis la création d'un module intitulé « projets d'études ou projets professionnels » ayant pour finalité d'aider les étudiants, sur la base de leur cursus de formation, et acquis à construire un projet d'insertion professionnelle.

[320] Dubois P., 2005, idem.

organisationnelle », qui passe par une politique d'établissement offensive sur ces questions.

2.4.2. La professionnalisation des études : entre affichage et existence d'une réelle stratégie portée par les établissements

Sous l'effet incitatif de la politique menée par le ministère, le critère des « débouchés » s'impose progressivement comme un critère essentiel dans le processus d'habilitation et de réhabilitation des diplômes. Ceci pourrait contribuer à favoriser l'élaboration d'une offre de formation moins directement liée au développement des disciplines et une intervention plus systématique des instances décisionnelles de l'université dans le cadre des procédures internes d'évaluation des dossiers d'habilitation et de réhabilitation des diplômes.

Sur ce point, Frédéric Kletz et Frédérique Pallez ont montré que, dans certains cas, « la mobilisation de ce critère est un faux-semblant. En effet, d'une part les métiers concernés par certains diplômes sont parfois peu formalisés ; d'autre part, l'instruction des besoins des professionnels n'est pas toujours réalisée de manière rigoureuse par les porteurs de projets (quelques lettres de soutien, quelques statistiques pas toujours bien centrées,...) ». Ainsi, si sur le principe, la volonté de rétablir, à travers la procédure, un intérêt pour les débouchés peut être considérée comme louable, en pratique, les établissements sont souvent amenés à se limiter à une « gestion des apparences »[321]. Comme l'expliquent très justement Christine Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard, l'ambiguïté sur cette question est de mise. « Plusieurs éléments indiquent en effet que les universitaires sont plus sensibles à différentes demandes externes, que les établissements tentent de mieux piloter le contenu de leur offre de formation et que le ministère ne raisonne plus seulement en termes de disciplines. Mais d'autres éléments soulignent les limites de ces évolutions, voire leurs effets dérégulateurs »[322].

Force est de constater que le mouvement de professionnalisation des études se matérialise, sur ces dernières années, par une hausse des diplômes créés, non compensée par la suppression d'autres diplômes constitutifs de l'offre de formation existante. Cette

[321] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[322] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

« spirale inflationniste »[323] s'est essentiellement traduite par la création de diplômes professionnels ou professionnalisés. Ce constat est confirmé par Dominique Maillard et Patrick Veneau qui ont également pointé ce phénomène à l'échelle nationale sur la période 1996-2002, en observant « une croissance significative des diplômes professionnels[324] (70%) tandis que celle des diplômes généraux est limitée à 5% seulement. Ainsi, la part des diplômes professionnels passe de 32% de l'ensemble des diplômes considérés à 43,3%. Si les diplômes généraux représentent encore la majeure partie de l'offre, l'essentiel des créations réalisées depuis le milieu des années 90 se concentre sur des formations à caractère professionnel »[325].

L'enquête par questionnaire réalisée par Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard a mis en évidence trois facteurs ayant déterminé la nature (professionnalisée ou non) des projets d'habilitation : le critère des débouchés professionnels, la demande des étudiants et la disponibilité des enseignants. Ce qui laisse entendre que « l'offre de formation des universités paraît ainsi guidée en amont par la demande potentielle pour une filière, et en aval par les possibilités d'accès au marché du travail »[326]. Pour autant, rien ne certifie l'existence d'une réelle démarche orientée sur la demande.

D'abord, parce que le caractère professionnalisé est devenu une quasi-norme ministérielle et un critère intégré par la profession universitaire comme condition sine qua non de la validation des projets au sein des instances d'évaluation, et en bout de course, au ministère. « La prise en compte des besoins de l'environnement correspond ainsi à des démarches effectives et nouvelles de la part des porteurs de projets, liées au fait que la reconnaissance des besoins extérieurs est désormais légitime et tend à supplanter les critères de qualité exclusivement académiques fondés sur la valeur intrinsèque des enseignements. Cependant, cela est aussi utilisé comme un argument "vendeur" dans les établissements et qui est d'autant plus aisé à mobiliser (même s'il suppose de véritables efforts de la part des porteurs de projet) que les établissements ne peuvent évaluer si la

[323] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[324] C'est-à-dire l'ensemble des formations associées aux IUP, les DEUST, DUT, licences professionnelles, MST et DESS.

[325] Maillard D. et Veneau P., 2006, *« La professionnalisation des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux initiatives locales »*, Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 5, p. 75-90.

[326] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

demande est pertinente et tangible ». La qualité ex ante de l'articulation entre formation et emploi demanderait une analyse des processus de construction des projets d'habilitation et plus particulièrement des relations entre acteurs de l'éducation et acteurs économiques. Du point de vue de l'affichage, l'offre de formation dénote son inscription dans une logique de réponse à la demande. Pour autant, le maintien de l'offre de formation existante ne dénote pas la présence de ce que Pierre Dubois décrit comme une stratégie offensive de régulation de l'offre globale. Le paradoxe serait alors, qu'une « logique de l'offre perdure » (construction des diplômes sur la base de projets disciplinaires dont les enjeux répondent aux rapports internes entre les UFR et champs disciplinaires) tout en intégrant certains critères de professionnalisation des études dans les projets construits, cela sur la forme, plus que sur le fond.

Ensuite, l'enquête montre que les instances universitaires en charge de l'évaluation interne des projets d'habilitation de ces diplômes ne disposent en fait que de peu de moyens objectifs leur permettant de distinguer les diplômes qui ne se contentent que d'afficher artificiellement le caractère professionnalisé de la formation, des diplômes construits minutieusement en concertation et partenariat étroit avec le monde professionnel. « Quand les universitaires porteurs de projets font état de leurs contacts et des soutiens positifs qu'ils ont obtenus de tels ou tels partenaires, l'existence de cette demande reste plus présumée que mesurée. De plus, les membres des instances de l'université ne disposent ni du temps ni des compétences nécessaires pour se faire une opinion sur ce point. Ils reconnaissent eux-mêmes devoir se fier à la parole des porteurs de projet et à leur impression générale du "sérieux" avec lequel celui-ci a été préparé ». Au delà de la question qui pourrait se formuler ainsi : les instances universitaires (CEVU, CA) ont-elles les moyens d'évaluer efficacement la qualité ex ante des formations professionnalisées ? Une autre question se pose : Les instances universitaires ont-elles intérêt à freiner l'inflation des diplômes soient-ils professionnalisés ou non ? A cette dernière question, à l'instar de Pierre Dubois, on pourrait penser que 'non'. Qui dit nouveau diplôme, dit potentiellement attraction de nouveaux étudiants et source de financement. Par ailleurs, sur un plan plus politique, les instances de l'université privilégient assez souvent une attitude « consensuelle ». Le refus d'un projet alimenterait les conflits internes entre les différentes composantes.

2.5. L'exemple de la construction des licences professionnelles à l'université : déterminants et coordination d'acteurs

Les travaux de M. Bel apportent des éléments d'analyse intéressants sur les modalités de construction des diplômes professionnalisés au sein des universités et sur les mécanismes de régulation qui encadrent et structurent la création de ces formations. Pour l'auteur, « la construction de l'offre de formation professionnalisée résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'État central qui énonce les normes et habilite les demandes et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées »[327]. L'étude des processus de création des licences professionnelles a mis en évidence trois formes majeures de coordination d'acteurs, ou partenariats, intervenant dans l'élaboration des projets d'habilitation. Ces formes de coordination montrent la diversité des arrangements réalisés entre organismes de formation, acteurs professionnels et collectivités territoriales. Ces coordinations sont au nombre de trois : a) « Les diplômés dans lesquels les professionnels dominent », b) « les constructions portées par une dynamique territoriale », et c) « les constructions dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation domine ».

a). *« Les diplômés dans lesquels les professionnels dominent »*

L'auteur distingue d'abord « les diplômes dans lesquels les professionnels dominent ». Dans ce cas de figure, les professionnels sont à l'initiative de la création du diplôme et sont les acteurs moteurs dans la construction du projet d'habilitation. Ils participent activement, en partenariat avec les structures de formation, à la définition des contenus d'enseignement, aux modalités d'apprentissage (alternance, stages en entreprise, etc.). La plupart du temps, ils interviennent en dispensant eux-mêmes des enseignements et sont présents dans les conseils d'évaluation des étudiants. Pour les professionnels, les diplômes professionnalisés, adaptés à leur demande en main d'œuvre qualifiée sont « un moyen d'externaliser le coût d'une formation qu'elles auraient pu assurer complètement en interne. La structure intermédiaire permet de traduire le besoin de chacune des entreprises en un besoin commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût. Elle rend également possible une estimation des besoins quantitatifs. L'organisation professionnelle, qui joue un rôle d'intermédiation, présente les besoins à

[327] Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles »*, Revue Économique Publique, n°16.

ou aux organismes de formation qu'il connaît, et a repéré comme capables d'assurer les formations »[328]. Ce type de coordination portée par les professionnels semble rompre partiellement avec les logiques disciplinaires et les logiques de filières. Les diplômes répondent à une demande des acteurs économiques. Ce type de partenariat interroge le rôle des universités et la qualité du processus de professionnalisation des étudiants. L'université devient dans ce cas de figure "prestataire de services de formation". Est-ce véritablement son rôle ? De plus on peut légitimement s'interroger sur la pertinence d'un ajustement étroit entre Formation-Emploi-Travail, souvent caractéristique de ce type de diplôme, et ses effets sur les processus d'insertion des jeunes.

b) *« les constructions portées par une dynamique territoriale »*

Cette seconde forme de coordination associe les organismes de formation (universités, antennes universitaires, IUT), les collectivités territoriales et les entreprises locales. Mais ces mouvements, et les combinaisons qui les portent, peuvent être très diversifiés. Dans certains cas, la construction du diplôme est à l'initiative d'une collectivité locale dans la perspective de développement de son territoire en parallèle du développement économique lié à la création de nouvelles entreprises ou au développement d'autres déjà existantes. Ici, la collectivité territoriale intervient activement dans le processus de définition des contenus ou des diplômes en vue de les ajuster à des activités économiques présentes sur le territoire donné. L'auteur précise qu'« en cas d'attachement plus faible de la collectivité à une image identitaire fondée sur une spécialisation productive » l'investissement de la collectivité locale dans la définition du contenu est « réduit ou nul ». « Ce qui lui importe, c'est la présence de structures d'enseignement supérieur qui permettent aux jeunes locaux d'accéder à des formations supérieures et qui créent de l'activité sur son territoire ». Le projet de création de diplôme(s) est alors de l'initiative d'enseignants, « qui, en fonction de leur trajectoire, de leur réseau de relations, construisent une proposition et cherchent à mobiliser les entreprises qui ne sont pas demandeuses ». Enfin, dans certain cas, la construction du diplôme résulte de l'implication et de la coordination de trois acteurs que sont : les collectivités territoriales, les organismes de formation et les acteurs économiques.

[328] Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles »*, Revue Économique Publique, n°16.

c) *« les constructions dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation domine »*

Cette dernière forme de coordination reprend les grandes tendances développées dans les travaux menés par Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard[329], ceux de Frédéric Kletz et Frédérique Pallez[330], ou encore de Pierre Dubois[331] : stratégie de développement de l'offre de formation, poids des logiques disciplinaires et facultaires, etc. Maîten Bel explique qu'ici, le diplôme est la résultante de processus internes et de l'initiative exclusive, ou essentielle, des acteurs de la formation. L'habilitation d'une licence professionnelle est alors perçue comme une opportunité de développer l'offre de formation, de capter de nouveaux étudiants, ou encore de renforcer la reconnaissance et le positionnement d'une discipline ou d'une UFR au sein de l'établissement. « L'incitation de ces nouvelles ouvertures est à rechercher du côté des logiques de renom ou des logiques de concurrence dans un contexte de resserrement des demandes de formation et d'une certaine "volatilité" de la demande étudiante ». L'auteur donne pour exemple la position des IUT, pour qui le développement des licences professionnelles permet « d'accéder à la reconnaissance de leur capacité à former à des niveaux plus élevés qu'ils ne le faisaient auparavant ».

Dans une intention d'analyse similaire aux travaux de M. Bel, la recherche conduite par Dominique Maillard et Patrick Veneau[332] auprès de professionnels et d'universitaires responsables d'une soixantaine de licences professionnelles entre 2000 et 2001 pointe également la diversité des processus de construction des diplômes et des logiques qui les déterminent[333]. Celles-ci se différencient d'une part, au regard de la nature des relations

---

[329] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, « *L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »,* Education et Société, n°8.

[330] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

[331] Dubois P., 2005, *« Devenir professionnel des diplômés et stratégie des universités »*, Interacções n°1, pp. 149-177.

[332] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2008, *« Les licences professionnelles, quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief n° 25, mai, pp. 63-66.

[333] L'enquête porte sur 60 licences professionnelles habilitées en 2002, soit environs 30% de l'offre nationale. Celles-ci se répartissent dans un grand nombre d'académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Paris, Poitiers, Versailles. Les entretiens avec les responsables des licences ont été complétés avec des entretiens auprès de professionnels, partie prenante de diverses manières dans les licences.

entretenues entre les acteurs universitaires et les partenaires extérieurs, et d'autre part, au regard des enjeux relatifs à la création d'un nouveau diplôme au sein de l'établissement ou de la composante. Dans certains cas, la création d'une licence professionnelle relève de la transformation d'un diplôme déjà existant. Ce que les auteurs nomment « les licences professionnelles issues de formations antérieures » sont le fruit majoritairement d'une démarche portée par les IUT, dont l'objectif est d'inscrire au niveau L, la plupart du temps, des diplômes d'Université (DU) déjà existants au sein de leur établissement. Le processus de construction s'opère de manière interne par l'ajustement de l'ancien diplôme aux critères du nouveau diplôme (la licence professionnelle), sous l'initiative des enseignants – ceux-ci sollicitant dans un second temps le soutien de professionnels. Une seconde catégorie de construction regroupe ce que les auteurs nomment « les créations ex nihilo »[334]. « Ici, la construction des diplômes ne prend pas appui sur une offre existante. Les projets d'habilitation relèvent essentiellement de la volonté des enseignants ou des composantes universitaires dans le cadre de deux objectifs majeurs : « diversifier l'offre de formation » et « investir dans la formation professionnelle »[335]. Enfin, une dernière catégorie regroupe « les formations impulsées à l'extérieur de l'université ». Le processus de construction a ici les caractéristiques de ce que Maïten Bel décrit comme « des diplômes dans lesquels les professionnels dominent ».[336]

Ces recherches montrent donc la diversité des objectifs afférents à la construction des diplômes professionnalisés au sein des universités et la diversité des formes de coordination d'acteurs au principe de l'élaboration des contenus et modalités d'apprentissage des enseignements. On voit également que le projet d'habilitation est tantôt porté par des universitaires dans une stratégie de développement de l'offre, tantôt le processus de construction s'inscrit dans le cadre d'un véritable partenariat caractérisé par la coordination d'acteurs internes à l'université et des acteurs externes (collectivités territoriales, acteurs économiques). Dans tous les cas, la professionnalisation des études

---

[334] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2008, *« Les licences professionnelles, quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, Relief n° 25, mai, pp. 63-66.

[335] *« Ce sous-type concerne exclusivement des UFR, dans lesquelles l'offre de formation professionnelle est quasiment inexistante, à l'exception des Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ».*

Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2008, idem.

[336] Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelle »*, Revue Économique Publique, n°16.

valorise, au sein de l'établissement, une logique de « réponse à la demande » : même si pour certains diplômes, l'affichage peut cacher une toute autre réalité.

La professionnalisation des études permet d'ouvrir davantage les universités vers l'extérieur et favoriser le développement des partenariats, ou de formes de coordinations nouvelles. Au-delà des enjeux relatifs à la relation Formation-Emploi et la construction d'une offre de formation plus en phase avec les "demandes externes", ces modalités de construction et gestion partagées des diplômes peuvent-t-elles avoir un impact significatif sur le modèle de gouvernance des universités dans le sens d'une plus grand autonomie des établissements ? N'est-t-il pas plus facile de développer l'autonomie, lorsqu'on peut échapper à une relation exclusivement bilatérale avec l'Etat ? La construction d'un diplôme axé sur le partenariat transforme partiellement la position des universités, qui jusqu'alors avaient tendance à évoluer en milieu fermé et construisaient leur offre de formation de manière interne. La professionnalisation ouvre une brèche vers un plus large champ d'action pour le monde universitaire en suscitant la recherche de collaborations externes venant des collectivités territoriales et surtout des acteurs économiques. On peut penser que cette ouverture facilite l'autonomie des universités dans le volet relatif à l'enseignement, cela dans un cadre défini par le ministère, mais dans lequel les universités bénéficieraient d'une marge de manœuvre leur permettant de développer, de manière stratégique, leur offre globale de formation. Cet élément conduirait également à favoriser le développement d'une véritable politique de formation prônée par la présidence et les instances de direction. Dans ces configurations nouvelles en phase de développement, c'est plus globalement le modèle de régulation du système universitaire qui peut-être amené à évoluer. La professionnalisation pourrait apparaître comme un vecteur favorisant une reconfiguration des relations entre l'Etat, l'Université, ses composantes et partenaires externes.

L'émergence récente de la notion de « gouvernance » dans les discours et études relatives à la régulation des systèmes universitaires peut apparaître alors comme un premier indice des changements en cours. La seconde partie de ce chapitre traitera plus spécifiquement de la notion et des enjeux qu'elle soulève dans le champ de l'enseignement supérieur et de l'Université.

II. La construction de l'offre de formation professionnalisée : les enjeux de la gouvernance à l'Université

La première partie de ce chapitre a voulu mettre au jour l'évolution de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel régissant, au niveau local, les processus de construction de l'offre de formation des universités. Les travaux réalisés dans ce champ de recherche montrent, qu'au delà des intentions politiques affichées par les diverses réformes touchant à la redéfinition du modèle de régulation du système universitaire française, les logiques disciplinaires et facultaires président encore très souvent à la construction de l'offre de formation. L'édification d'une réelle stratégie d'établissement peine encore à s'affirmer au sein des établissements, en dépit de la politique de contractualisation. Pour autant, plusieurs facteurs émergeants semblent aller dans le sens d'un bouleversement progressif des liens entretenus entre la tutelle et les établissements universitaires. Parmi ces facteurs, l'incitation gouvernementale à la professionnalisation des études, qui favorise une amplification et une diversification des relations entretenues entre les universités et les partenaires extérieurs, pourrait tenir un rôle majeur. Les liens construits entre les acteurs universitaires et leurs nouveaux partenaires extérieurs pourraient par ailleurs favoriser la mise en œuvre de nouvelles modalités de construction de l'offre de formation et ou de « gouvernance des formations ». C'est au niveau de l'établissement (universités et IUT) que se construisent ces coordinations et que se déterminent l'orientation donnée à l'offre globale de formation. En disant cela, il est avancé l'idée selon laquelle le développement des formations professionnalisées au sein des établissements viendrait modifier les pratiques de la profession universitaire et le gouvernement des universités vers plus d'implication de ces dernières dans la définition de leur offre de formation et plus d'autonomie vis-à-vis de la tutelle. Ces collaborations d'acteurs au niveau local questionnent la redéfinition du rôle de l'établissement en tant que niveau décisif et de régulation, et par la même occasion, la redéfinition de ces relations avec le pouvoir tutélaire.

La professionnalisation pourrait donc être appréhendée comme un outil, ou tout au moins un dispositif favorable à l'instauration d'une dynamique de changement de ce qu'on nommera la gouvernance des formations.

On distingue ici le « gouvernement des universités » qui concerne les instances de direction assurant le fonctionnement interne de l'établissement et les orientations données localement à la formation, de la « gouvernance » qui caractérise les principes régissant les relations entre l'établissement, ses partenaires extérieurs et le pouvoir tutélaire. Parler de gouvernance de la formation, et plus largement de gouvernance des universités, impliquerait alors l'effritement d'un modèle de régulation fondé sur une relation bilatérale entre l'établissement universitaire et son autorité de tutelle, au profit d'une forme d'organisation nouvelle faisant appel à un réseau élargi d'acteurs, participant activement à la définition de l'activité des universités localement, sous le contrôle de l'autorité tutélaire. Celle-ci verrait alors son rôle se modifier, ou plutôt les modalités de son intervention se transformer.

1 Sur les notions de « régulation » et de « gouvernance »

1.1. Parler de régulation des systèmes d'enseignement

Selon Christian Maroy, la régulation des systèmes d'enseignement caractérise « l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnel ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives grâces à différents arrangements institutionnels ».[337]

Comme le précise l'auteur, « la régulation est d'abord institutionnelle et politique. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'Etat (tels que les règles et les lois édictées par différents niveaux d'autorités publiques, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le quasi-marché, l'évaluation, etc.) contribuent à coordonner et orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes. La régulation institutionnelle renvoie donc aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs qui sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs matériels, légaux, techniques qui dérivent d'une action publique et étatique. La régulation est également "normative". Que ce soit au niveau politique ou au niveau local,

[337] Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »,* Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

toutes les actions sont orientées par des modèles cognitifs et normatifs, historiquement situés. La régulation est donc un processus multiple, par ses sources, ses mécanismes, ses objets, mais aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent (au niveau transnational, national et local) »[338].

La régulation nationale des systèmes universitaires caractérise, par conséquent, les mécanismes d'ordres institutionnel et politique, mis en œuvre par l'autorité centrale, assurant l'orientation, la coordination, et le contrôle de l'activité des établissements. Il s'agit donc de processus de production de règles et d'orientation ou de contrôle de la conduite des acteurs. Ces mécanismes de régulation, ou instruments de gouvernement des établissements, agissent d'une part, dans la phase « d'orientation » en cadrant le champ d'action et en imposant les grandes lignes directrices de l'activité des universités. D'autre part, la régulation intervient dans la phase non plus « d'orientation » des pratiques, mais de « contrôle » des activité des établissements au moyen d'instruments d'évaluation des actions portées par ceux-ci. Les modalités de financement des structures de formation sont aussi un instrument de cette régulation (dispositifs définissant la distribution des ressources budgétaires).

Sur la base de cette définition, on peut dire que la régulation intervient sur la définition du degré d'autonomie des établissements et des acteurs de la formation. Elle cadre et oriente leur action sur la base des règles ou dispositifs de coordination ou de contrôle. Elle se caractérise par la multiplicité des éléments participant à l'orientation, à la coordination et au contrôle ; cette pluralité ouvre la possibilité de contradictions ou de tensions entre des dispositifs de régulation qui peuvent se référer à des logiques diverses et être structurés par des acteurs variés.

J'ai précédemment évoqué ce qui caractérisait de longue date le modèle de régulation à la française. D'une part, ce modèle se définit par une centralisation étatique et corporative. Ensuite, l'offre de formation universitaire relève d'une coordination entre les autorités publiques et la profession universitaire. Enfin, les universités sont « des acteurs faibles du système d'enseignement supérieur français et caractérisées par des modes de gouvernement peu opérants, des identités institutionnelles peu affirmées et de faibles capacités d'action collective »[339]. L'introduction de la notion de « gouvernance » pour

[338] Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »,* Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

[339] Friedberg E. et Musselin C., 1989, *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.

décrire les mécanismes relatifs à la gestion des affaires publiques dans le champ de l'enseignement supérieur introduit l'idée d'une modification de ce cadre, historiquement situé, de la régulation du système universitaire français, vers un modèle plus « déconcentré » donnant davantage de responsabilités à un établissement plus ouvert sur l'extérieur et disposant d'une plus large liberté institutionnelle et décisionnelle.

1.2. La gouvernance

Bien que son utilisation soit relativement récente, la notion de gouvernance fait l'objet depuis quelques années d'un grand nombre de travaux. Ceux-ci révèlent son caractère extrêmement hétérogène et son utilisation dans des domaines d'activités variés. Le terme de gouvernance revêt de multiples significations et se prête à de multiples usages. Il est ainsi associé à tout type de politique publique ou privée et décliné en fonction des différentes échelles territoriales d'intervention. Il est d'usage de parler de « gouvernance de l'emploi », « gouvernance des politiques publiques », « gouvernance des entreprises », « gouvernance globale », « gouvernance européenne », « gouvernance de l'éducation », « gouvernance territoriale », etc.

Historiquement, le terme de « governance » apparaît dans le cadre de travaux et réflexions en économie aux Etats-Unis, à la fin des années trente. Dans une logique managériale, la gouvernance d'entreprise ou « corporate governance » recouvre l'ensemble des mécanismes d'orientation, des processus d'évaluation, de contrôle et de décision qui influencent la manière dont les entreprises sont dirigées et administrées. Elle qualifie donc les mécanismes permettant de limiter le pouvoir des dirigeants d'entreprises, d'orienter leur décisions ou de circonscrire leur espace de pouvoir discrétionnaire.

Dans les années quatre-vingt, ce qu'on appelait « the good governance »[340] est apparu dans le discours politique à l'échelle internationale pour rendre compte des transformations des formes de l'action publique. Elle définit un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux, d'institutions, pour atteindre des buts discutés et définis collectivement ; une nouvelle forme interactive de gouvernement dans laquelle les acteurs privés, les différentes organisations publiques, les groupes ou communautés de citoyens, ou d'autres types d'acteurs, prennent part à la formulation de la politique. La gouvernance qualifie un 'nouveau' modèle de régulation des affaires de la collectivité ou de l'Etat, dont le mode

[340] « La bonne gouvernance »

opératoire permettrait la construction d'interactions structurelles entre organisations-institutions publiques et privées et/ou acteurs individuels et collectifs, dans un souci de répartition des pouvoirs et d'efficacité. Le dispositif assurerait la participation active d'une multiplicité d'acteurs et l'édification de plusieurs centres de décisions, un gouvernement multipartite générateur d'efficacité et d'adaptabilité des systèmes. « Le terme traditionnel anglais de governance tend alors à désigner désormais un mode de coordination sociale ne présupposant pas l'autonomie, encore moins la souveraineté d'un gouvernant public, mais consistant dans l'interaction d'une pluralité d'acteurs "gouvernants" qui ne sont pas tous étatiques ni même publics »[341].

La gouvernance irait dans le sens d'un affaiblissement du modèle bureaucratique Wébérien[342], par l'apparition ou l'implication de nouveaux acteurs ; le développement de nouvelles formes d'articulation et d'interdépendance entre acteurs et niveaux de décision ; la mise en œuvre de nouvelles formes de répartition des pouvoirs ; et l'adoption de nouvelles méthodes de gestion et de coordination. Le mécanisme suppose alors un élargissement du cadre décisionnel, jusque-là limité à la sphère du pouvoir gouvernemental (légitime), à d'autres acteurs ou organisations impliqués dans le champ d'activité. Dans cette conception, la gouvernance induit, par conséquent, une redéfinition de la place de l'Etat et de la politique publique, dans les mécanismes de gestion de la chose publique, où ce dernier passerait du statut de structure gouvernementale disposant à lui seul du pouvoir de décision, à partenaire associé en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agirait en cela d'un « passage de la tutelle au contrat, de la centralisation à la décentralisation, de l'Etat redistributif à l'Etat régulateur, de la gestion du service public à la gestion selon les principes du marché, de la guidance publique à la coopération des acteurs publics et des acteurs privés, etc. » [343].

La gouvernance, entendue comme mode spécifique de régulation de l'action publique, met ainsi l'accent sur plusieurs types de transformations des modalités de construction et de mise en œuvre de l'action publique :

---

[341] Leca J., 1996, *« Ce que l'analyse des politiques publiques pourrait apprendre sur le gouvernement démocratique »*, in Revue française de science politique, vol.46, n°1, p.126.

[342] La période qui suit la seconde guerre mondiale est assez caractéristique de la relative généralisation de forme organisationnelle de l'Etat, dans l'ensemble des pays européen, proche de l'idéal-type webérien. Le modèle d'un Etat Providence en France fondé sur une forte centralisation des pouvoirs et la mise en place d'une planification nationale, et assez représentative du modèle 'tendanciellement dominant'.

[343] Merrien FX., 1998, *« De la gouvernance et des États-providence contemporains »*, Revue Internationale de Science Sociale, mars, pp61-69.

- elle reposerait sur une dénonciation du modèle politique traditionnel qui confie aux seules autorités politiques la responsabilité de la gestion des affaires publiques. Elle se distinguerait donc du « gouvernement » qui renvoie à la capacité de prendre des décisions et de pouvoir les appliquer en vertu d'un pouvoir légal et coercitif dont les institutions de gouvernement ont le monopole, et supposerait alors une approche plurielle et interactive du pouvoir.
- elle mettrait en avant l'intervention active d'une multiplicité et diversité des acteurs dans la gestion des affaires publiques. La gouvernance questionne en cela un déplacement des responsabilités à différents niveaux décisionnels (Etat, collectivités, organismes et structures publiques, acteurs, organismes et structures privées, société civile, etc.). Elle se caractériserait par des modalités de régulation de l'action publique prenant la forme de chevauchement entre des logiques de gouvernement de l'action publique et des logiques de marché. Elle opèrerait un déplacement des frontières entre le secteur privé et le secteur public.
- Elle mettrait l'accent sur l'interaction et l'interdépendance des pouvoirs et centres de décision associés à l'action collective. La gestion des affaires publiques reposerait sur un processus favorisant l'interaction, la négociation et la coordination entre intervenants de natures diverses.

2. Vers une réforme du modèle de gouvernance à l'Université : vers une régulation multi-niveaux et multipartites ?

Le mouvement de réforme sur l'autonomie et la responsabilité des universités est en cours. Selon le rapport de Patrick Hetzel « La relation Université-Emploi est un axe de travail essentiel (…) C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place un véritable pacte national autour de l'Université afin que toutes les parties prenantes puissent travailler ensemble à l'atteinte de cet objectif. (…) Pour atteindre certains des objectifs, il est important, à terme, qu'à côté de toutes le préconisations que nous avons pu faire dans le présent rapport, le système universitaire dans son ensemble connaisse certaines évolutions »[344].

[344] Hetzel P., 2006, *« De l'université à l'emploi »*, rapport au Premier Ministre.

Quatre axes de transformation sont développés – axes qui constitueront les points centraux de la loi sur l'autonomie des universités[345] instaurée par le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse :

a) le gouvernement des universités ;

b) le renouveau de la politique contractuelle et les modalités de financement des universités qui prennent plus fortement et explicitement en compte la question de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle des étudiants ;

c) la prise en compte des activités liées à la professionnalisation dans l'évolution des carrières des enseignants-chercheurs ;

d) la création d'un haut conseil indépendant et une nouvelle répartition des responsabilités entre l'administration centrale, ce haut conseil et les universités.

Selon le même rapport, « les contraintes dans lesquelles sont insérées les universités françaises, que les plus dynamiques s'efforcent de contourner, s'expliquent en partie par la méfiance qu'inspire au public et à l'administration leur mode de gouvernance actuel. Cette méfiance se traduit par une situation où une partie de ce qui est essentiel pour la vie d'un établissement leur échappe partiellement ».

Le déploiement des mesures liées à la professionnalisation, et notamment le rapprochement entre université et entreprise passe alors, selon le législateur, par un renforcement de « l'autonomie » des établissements dans l'ensemble des domaines afférents à leur gestion interne (gestion financière, immobilier, mode d'organisation interne, stratégie de développement, liberté dans la construction de partenariats avec les divers acteurs locaux, etc.). L'« autonomie » doit, selon le rapport, s'accompagner d'un système d'évaluation des résultats en vue d'améliorer l'efficience des établissements dans les divers versants de leurs activités. Le rapport préconise la mise en œuvre des principes de la LOLF[346] : « toute attribution de moyens supplémentaires s'accompagne d'une évaluation rigoureuse et automatique des résultats obtenus. Pour cela, il est essentiel que les universités françaises se dotent toutes de services de contrôle de gestion dignes de ce nom. Il est nécessaire de faire comprendre aux instances de direction des universités que les questions de contrôle de gestion et d'audit ne sont pas extérieures à l'organisation

[345] La loi relative aux libertés et responsabilités des universités, publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007

[346] Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances.

mais qu'il est indispensable que ces outils utiles à la prise de décision fassent partie intégrante de la culture dirigeante en milieu universitaire ». Les principes régulant l'attribution des fonds publics alloués au financement de l'offre de formation des universités s'en trouveraient alors modifiés. La qualité des formations, évaluée sur la base de l'insertion professionnelle des diplômés sortants, constitue un critère de différenciation sur un plan budgétaire. Il est également demandé de « stimuler les financements privés sous toutes leurs formes ».

2.1. Emergence d'une régulation de la formation déconcentrée, à multi-niveaux et multi acteurs ?

Bien que la loi relative aux libertés et responsabilités des universités[347] (LRU) ait été votée et mise en application après la recherche empirique menée dans le cadre de cette thèse au sein de l'Université Nancy2, qui porte sur les processus de construction de l'offre de formation professionnalisée et les mécanismes de régulation de l'offre de formation, parler de cette réforme semble inévitable. D'abord, parce que les modifications apportées par la loi semblent dans la continuité du mouvement d'autonomisation des universités impulsé par le pouvoir politique au travers de sa politique de contractualisation depuis le milieu des années quatre-vingt-dix. Ensuite, parce que la loi inscrit officiellement l'insertion professionnelle des étudiants comme l'une des missions essentielles de l'université, et par la même occasion, la professionnalisation des études comme l'outil premier de cette mission.

La loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités entend renforcer l'autonomie des établissements, notamment du point de vue de leur capacité à concevoir et mettre en œuvre une offre de formation inscrite dans une véritable politique d'établissement et efficace du point de vue de la mission de préparation des étudiants à l'insertion professionnelle. Plus largement, il serait question « de rompre avec une gouvernance bureaucratique dictée par le Ministère, de donner aux universités une capacité stratégique et politique via la contractualisation et la gestion de leurs unités (développement des formations, choix dans les recrutements, gestion des locaux, etc.). Cette autonomie à moyens constants invite les universités à se tourner vers d'autres partenaires autant pour la recherche que pour l'extension de l'offre de formation. Les

[347] La loi relative aux libertés et responsabilités des universités, publiée au Journal officiel n°185 du 10 août 2007.

collectivités locales pour la construction et les équipements, les entreprises pour la gestion des formations deviennent ainsi incontournables. »[348].

Le cadre institutionnel et organisationnel construit par la dite loi semble plus encore faire de la contractualisation, un élément central et déterminant du processus de construction et de gouvernement de l'offre de formation universitaire. Ici réside très certainement toute l'ambigüité que pose cette loi. Comment articuler efficacement contractualisation et autonomie des établissements ? Le processus d'habilitation doit replacer l'examen de chaque diplôme sur des modalités d'évaluation soucieuses de l'inscription des diplômes dans une stratégie d'établissement ainsi que de l'efficacité de ces derniers au regard de la mission d'insertion professionnelle des étudiants – le contrôle de la qualité des diplômes devant devenir un instrument inhérent aux modalités de régulation de l'offre de formation. « La loi du 10 août 2007 confère désormais un rôle central au contrat. En le rendant obligatoire, elle confère à cet instrument une nouvelle dimension. Le contrat accompagnera et encadrera les nouvelles responsabilités confiées aux établissements et c'est à travers lui que sera évaluée l'efficacité de la gouvernance de chaque établissement au moment de rendre compte des résultats »[349].

2.1.1 La loi relative aux libertés et responsabilités des universités

La loi n°2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités a été votée par le Parlement le 10 août 2007. Elle poursuit trois objectifs affichés dont la ligne directrice rappelle les orientations de l'Union Européenne en la matière : « rendre l'université attractive », « sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle » et « rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale ». La réforme se présente par ailleurs comme une réponse à l'idée d'une inadaptation des formations universitaires aux attentes du marché de l'emploi.

Si la professionnalisation n'est pas l'objet central de la réforme, elle peut apparaître comme un instrument de sa mise en acte en favorisant le développement et la pérennisation d'un nouveau management de l'éducation sur la base de nouveaux critères de qualité et d'efficacité du produit du service public d'éducation. Elle intervient tant sur

[348] Agulhon C., 2007, *« La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, n°54, pp. 11-27.

[349] « Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 1 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

le versant idéologique, dans la légitimation de modifications d'ordres institutionnel et organisationnel, que sur le versant opérationnel dans la structuration (à un niveau local) de la gestion de l'offre de formation. Elle apparaît comme un élément tangible de ce qu'Annie Vinokur décrit comme la substitution « à la verticalité des rapports d'autorité et de subsidiarité, l'horizontalité des relations contractuelles, que l'on désigne parfois comme l'expression d'une démocratie participative »[350].

La suite de ce texte n'analysera pas la loi dans son intégralité, mais tentera de tisser les liens existants entre le nouveau modèle de régulation de l'éducation qui se structure et la problématique de la professionnalisation des études. Aussi, si l'enquête empirique menée en 2006-2007 au sein de l'université Nancy2 est antérieure à l'application de la loi LRU, les propos qui suivent permettent de mettre au jour une certaine continuité des réformes sur ces questions de gouvernance des universités et de la professionnalisation des études.

Le travail qui suit ouvre un certain nombre de pistes de recherche qu'il serait intéressant d'exploiter dans la continuité de cette thèse.

2.1.2 L'insertion professionnelle comme mission des universités et nouveau critère de qualité : la professionnalisation, un modèle généralisable à l'ensemble des filières universitaires ?

Le titre premier de la loi est consacré aux missions des Universités. Il introduit une nouvelle mission : « l'orientation et l'insertion professionnelle ». Cette mission nouvellement inscrite dans le texte officiel semble résulter d'un discours convenu selon lequel l'Université serait coupée du monde de l'entreprise et, oublierait son rôle premier : préparer les diplômés à entrer sur le marché du travail (le développement quasi constant des filières professionnalisées depuis une trentaine d'années ne pouvant dès lors qu'être considéré comme un détail empirique). Pour autant, l'attention portée au travers de la réforme à la mission d'insertion professionnelle pourrait favoriser la mise en œuvre d'une gouvernance de la formation davantage fondée sur l' « efficacité dans la fourniture des services d'enseignement (…) – les établissements auront pour fonction principale, via les indicateurs d'insertion, de répondre aux besoins locaux, en particulier des PME »[351]. La recherche de l'efficacité du processus de formation, et in fine du « produit de la

[350] Vinokur A., 2008, *« La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective »*, Revue de la régulation, Capitalisme, Institutions, Pouvoirs, n°2.

[351] Vinokur A., 2008, idem.

formation » (l'étudiant formé), va ici de paire avec la question de la rentabilité de l'investissement éducatif. Sur ce dernier point, en préparation de la loi, la lettre de mission de Nicolas Sarkozy à Valérie Pécresse précisait qu'une part des budgets alloués à l'Université par l'Etat se définira en fonction de l'insertion professionnelle des filières mises en place et de la réussite des étudiants[352]. La démarche fut déjà engagée avant la loi LRU par la mise en œuvre de la Loi Organique Relative aux Lois de Financement[353] (LOLF) du 1er août 2001 (qui réforme l'ordonnance du 2 janvier 1959) par laquelle les budgets sont dorénavant votés par programmes basés sur des objectifs stratégiques précis. Des indicateurs de résultats et de qualité évaluent les programmes et permettent de justifier ou d'ajuster les sommes affectées aux différentes missions. Comme le rappelle Annie Vinokur, « le principe de "l'Etat stratège" est déjà en place avec la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) dont la mise en œuvre a débuté en 2006. Les crédits du budget de l'Etat sont présentés par objectifs, chacun assorti d'indicateurs, dans des projets annuels de performance. La confrontation des objectifs et des résultats et une analyse des écarts doivent faire l'objet de rapports annuels de performance. La déclinaison de ces objectifs par "opérateur" (ici l'établissement) est en cours. La formulation d'une politique par objectifs n'est en soi pas nouvelle, et rappelle celle du Plan. Deux différences cependant : d'une part l'instrument principal de la mise en œuvre de la LOLF par les opérateurs est la politique contractuelle, d'autre part les objectifs ne portent pas sur des volumes de services à fournir mais sur des indicateurs de résultats à atteindre. Pour l'enseignement supérieur le dispositif est complété par deux agences, l'une de moyens contractuels pour la recherche, l'Agence Nationale pour la Recherche (ANR), l'autre d'évaluation, l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) »[354].

Dans ce cadre, la professionnalisation s'imposerait, non plus comme une incitation, une recommandation, ou une forme particulière de diplôme, mais comme un dispositif imposé et tendanciellement généralisable à l'ensemble des différentes composantes du système universitaire – toute filière, et tout diplôme, se devant d'être professionnalisés, c'est-à-

---

[352] *« Vous allouerez les moyens attribués aux établissements d'enseignement supérieur en fonction de leurs résultats en matière d'accès de leurs étudiants au diplôme et d'insertion de leurs diplômés sur le marché du travail ».* Lettre de mission de M. Nicolas SARKOZY, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Paris, le 5 juillet 2007.

[353] Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances**.**

[354] Vinokur A., 2008, *« La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective »*, Revue de la régulation, Capitalisme, Institutions, Pouvoirs, n°2.

dire construits et structurés autour d'un partenariat entre acteurs éducatifs et acteurs économiques, et répondant au critère d'efficacité mesuré à l'aune de l'insertion professionnelle des sortants de la formation. Ces modifications pourraient alors imposer le modèle de la professionnalisation comme généralisable à tout processus éducatif, et en retour le dispositif développerait et entérinerait une approche plus entrepreneuriale de la gestion des diplômes.

2.1.3. Une transformation du mode de pilotage de l'offre de formation : autonomie budgétaire et nouveau management des universités

L'une des évolutions majeures découlant de l'application de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités concerne le domaine de la gestion financière, ou l'autonomie budgétaire des établissements. Cet aspect est corrélé à la mise en pratique d'une régulation éducative assise sur un système d'évaluation par les résultats.

La loi intervient d'une part, sur le gouvernement des universités, et d'autre part, sur l'élargissement des compétences des établissements universitaires sur un plan à la fois stratégique et budgétaire. Ces « nouvelles responsabilités » sont encadrées par la LOLF et par des dispositifs de contrôle et d'évaluation inscrit aux nouveaux contrats quadriennaux mis en place.

a). L'accroissement des capacités de direction des organes centraux : un management resserré autour d'un conseil d'administration restreint davantage ouvert aux acteurs extérieurs

La loi modifie la composition et le poids des organes de direction des universités. Au nom de l'efficacité de la conduite du service public d'enseignement, et en vue de faciliter le développement d'une véritable politique d'établissement. Le fonctionnement des conseils (Conseil d'Administration, Conseil des Études et de la Vie Universitaire ou encore le Conseil Scientifique) et leur composition sont sujet au remaniement. Par ailleurs, les attributions du président ont été renforcées. « Les compétences du président sont élargies. Il s'impose comme l'animateur d'une équipe de direction cohérente et le porteur du projet d'établissement ». « Le président nomme les personnalités extérieures appelées à siéger au conseil d'administration après approbation par les membres élus du conseil d'administration. Il prépare et met en œuvre le contrat pluriannuel d'établissement, dispose d'un droit d'opposition à toute affectation prononcée dans l'établissement (à l'exception de la première affectation des personnels recrutés par

concours national d'agrégation) (…) »[355]. Le Conseil d'Administration devient le seul conseil ayant pouvoir de décision, le CEVU et le Conseil scientifique ne peuvent que donner avis sur la stratégie politique menée - devenus organes consultatifs. Le Conseil d'Administration est réduit à trente membres. La réduction du nombre de sièges s'est faite au profit de l'intégration de personnalités extérieures. Le CA se montre ainsi plus ouvert vers l'extérieur avec la présence de sept ou huit personnalités extérieures, parmi lesquels deux ou trois représentants des collectivités territoriales, dont un du conseil régional, et des chefs d'entreprise ou cadres dirigeants d'entreprise.

Ces évolutions expriment une volonté de renforcer le pouvoir de décision du CA et plus spécifiquement des présidents d'université. Ces derniers, en ayant dorénavant la responsabilité et la charge administrative de la quasi-totalité de la gestion et de l'organisation de l'établissement (ordonnancement des recettes et des dépenses budgétaires, conduite de projets de développement, gestion et répartition des emplois, adoption du budget, stratégie de développement de l'offre de formation, etc.), sont amenés progressivement à endosser un rôle proche de celui de « manager ». Reste à savoir si ces transformations organisationnelles et politiques au sein de l'établissement faciliteront les prises de décisions et la mise en acte effective d'une politique ou stratégie d'établissement ? Par ailleurs, l'inscription de professionnels en nombre, en tant que membres à part entière du conseil d'administration, marque la volonté de la tutelle d'inscrire davantage les acteurs extérieurs aux décisions afférentes à l'université. Dans le domaine de la construction et la régulation de l'offre de formation cet élément peut avoir pour effet de favoriser la professionnalisation des études, ou tout au moins un ajustement plus systématique des formations à la demande des acteurs économiques au niveau local notamment.

Ces éléments de réflexion restent bien entendu à vérifier. Seule une étude approfondie des effets de la loi LRU sur les modalités de gouvernance de l'offre de formation pourra prendre la mesure des changements en cours.

[355] La loi relative aux libertés et responsabilités des universités, publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007

b). « De nouvelles compétences » en matière de gestion budgétaire et le renforcement du rôle du contrat dans la relation établissements - ministère

« L'autonomie » de gestion budgétaire constitue le second axe fort de la réforme. Celle-ci octroie aux universités la charge de gérer leur budget global sur la base d'une dotation attribuée par l'Etat dans le cadre de plan pluriannuel. Cette nouvelle compétence s'accompagne d'une obligation de mettre en place des outils d'audit interne et de pilotage financier et patrimonial afin que les universités gèrent au mieux leur budget.

Si on peut légitimement s'interroger sur la nature exacte du nouveau mode de gouvernance que produira la loi, on peut également s'étonner de la contradiction apparente entre une « autonomie » affichée et la réalité d'une politique d'établissement qui reste inscrite dans le cadre de la contractualisation. Celle-ci reste l'outil par lequel l'Etat structure et finance le développement des universités. En même temps, la centralisation du pouvoir de direction des universités au niveau du conseil d'administration et la présidentialisation du mode de gouvernement et de gestion qu'introduit la LRU semblent favoriser la construction d'universités plus « entrepreneuriales ». Cette ambigüité flagrante demandera d'être analyser très précisément.

Pour reprendre les catégories de pensée utilisées par Christian Maroy[356], on peut se demander dans quelle mesure le modèle universitaire français ne s'oriente-t-il pas vers une forme hybride de régulation entre ce que l'auteur nomme le « quasi marché » et le modèle de « l'Etat évaluateur ».

L'auteur explique que, dans le modèle du « quasi marché », l'Etat loin de disparaitre « joue le rôle important de définir les objectifs du système et le contenu du curriculum d'enseignement », tout en déléguant aux établissements (ou d'autres entités locales) une autonomie pour choisir les moyens adéquats pour réaliser ces objectifs. L'Etat apparaît alors comme le principal instigateur d'une mise en concurrence des établissements pour « réaliser un travail éducatif, en référence à des objectifs définis centralement ». Dans ce modèle, « l'Etat central, via une agence spécialisée, tend à favoriser l'information des usagers/clients sur les performances, l'efficacité et l'efficience des différents

[356] Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »*, Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

établissements de sorte que la rationalité des choix des usagers fasse pression sur les équipes scolaires locales pour améliorer leur mode de fonctionnement ».

« Le modèle de l'Etat évaluateur » qualifie quant-à lui un système de gouvernement par les résultats. Il implique par conséquent l'existence d'une autonomie contrôlée de gestion pédagogique et financière des établissements dans le cadre d'orientations et objectifs définis à un niveau national par l'Etat. Dans ce modèle, « l'Etat central négocie avec les entités locales (comme les établissements scolaires) des 'objectifs à atteindre' et lui délègue des responsabilités et des moyens accrus pour réaliser ces objectifs, qui s'inscrivent dans les missions générales promues par les instances publiques de tutelle tout en tenant compte des publics ou du contexte local de l'école ». L'efficacité de cette forme de régulation, du point de vue de la mise en œuvre d'une politique publique définie au niveau national résulte d'un « système d'évaluation externe des performances des établissements ». L'auteur précise qu'un « système d'incitants symboliques ou matériels, voire de sanction, se met en place pour favoriser la réalisation ou l'amélioration des performances, du 'contrat' passé entre l'Etat et les établissements (ou des entités d'un niveau supérieur). Ce qui est donc visé, c'est un processus d'apprentissage organisationnel et professionnel qui aboutit à une amélioration de la qualité éducative dans les établissements locaux. Le modèle implique donc ipso facto une autonomie de gestion économique et pédagogique des écoles et une valorisation de leur capacité de réponse aux demandes qui leur arrivent soit des autorités éducatives de contrôle, soit des usagers. Il implique en tous les cas la diffusion et l'acceptation d'une culture de l'évaluation (Thélot, 1993) qui s'appuie tant sur les évaluations externes que l'autoévaluation institutionnelle d'équipes visant à améliorer leurs pratiques et leurs résultats »[357].

En référence à Colin Talbot, le modèle en construction pourrait s'inspirer du « nouveau management public »[358] dont les principales caractéristiques sont :

- « la maîtrise ou, l'augmentation du rendement, par le moyen d'une politique budgétaire plus rigide, d'une rationalisation et d'un contrôle des dépenses (ou investissements), ainsi que par la pratique d'une gestion managériale inspirée du secteur privé. Il est clairement visé ici l'efficience des systèmes de gestion ».

[357] Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »*, Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

[358] Talbot C., 2000, *« La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ? »*, pp. 130-156, in Luc Rouban, *Le service public en devenir*, Paris, L'Harmattan, 242 p.

- « la déconstruction progressive des principes et modes opératoires caractéristiques d'une gestion bureaucratique et centralisée, au profit d'une gestion décentralisée assurée par un processus d'autonomisation des structures. Cette gestion décentralisée permettrait là encore une meilleure maîtrise des coûts ainsi qu'une flexibilisation de la gestion des structures et de la production ».

- « la construction de normes de « qualité » qui, au nom de la recherche de l'excellence, renvoie ici à la « qualité de la production » soit, son adaptation aux « marchés ».

Sur le plan de la construction de l'offre de formation, l'attention portée à la professionnalisation et au critère « des débouchés » pourrait apparaître comme une volonté d'introduire progressivement une logique « servicielle »[359]. Celle-ci s'imposerait comme principe directeur de la production d'un service d'éducation au sein d'une université « opérateur » devant répondre aux "besoins" exprimés en compétences et qualifications.

c). La mise en place de dispositifs internes de contrôle et de pilotage

En contrepartie de l'autonomie plus grande conférée aux universités, celles-ci devront mettre en œuvre au sein de leur établissement des dispositifs internes de contrôle et de pilotage à même de rendre compte à la tutelle de leurs activités dans le cadre de leurs nouvelles compétences. Le « cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités »[360] précise les objectifs qui doivent guider la mise en place des dispositifs de pilotage. « De façon schématique, l'université devra, pour mettre en place un dispositif de pilotage : - définir ses objectifs - sélectionner les informations lui permettant de suivre de façon pertinente ses réalisations et l'atteinte ou non de ses objectifs - analyser ses résultats et prendre les actions nécessaires en cas d'écarts entre réalisations et objectifs ». Le texte précise également que l'université « devra par ailleurs se conformer aux exigences de remontées de données (reporting), à la fois en termes de contenu et de modalités de transmission, qui seront précisées par ces ministères de tutelle ».

---

[359] Lamarche T., 2006, *« Logique servicielle et gouvernance dans l'enseignement supérieur : transformations organisationnelles et institutionnelles »*, XVI international RESER conférence, Lisbonne, Septembre 28-30.

[360] *« Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités »*, N° 2007-M-067-04, Inspection générale des finances, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

La réflexion précédemment développée n'a pour vocation que d'ouvrir un certain nombre de pistes de recherche en continuité de ce travail de thèse. Seule l'observation des changements effectifs au sein des universités et des pratiques des acteurs qui la composent permettront d'éclaircir les questions précédemment soulevées. Pour autant, ces éléments de réflexions ont pour intérêt ici de pointer une certaine continuité des réformes en direction des universités.

2.2. « Réussite en Licence » et renforcement de l'évaluation de l'offre de formation par des standards de « qualité »

2.2.1. Le plan « Réussite en licence »

La rénovation des cursus de licence constitue un chantier important de la réforme d'ensemble des universités. Le plan « réussite en Licence » annoncé en décembre 2007 repose sur trois axes majeurs amenant à réorganiser la nature et l'organisation des cursus de licence : rénover le contenu de la licence générale de l'université ; la mise en œuvre d'une orientation et d'un accompagnement des étudiants, et la mobilisation des filières professionnelles courtes pour la réussite de tous les étudiants.

L'organisation du cursus de licence dans le cadre de LMD devra prendre la forme d'un processus en trois ans débouchant la dernière année sur une formation spécialisation professionnelle. Ainsi, « la première année, année fondamentale » devra garantir à l'étudiant l'acquisition d'un corpus assez général de savoirs fondamentaux et compétences élargies, pour conduire à une deuxième année, « année de consolidation », qui s'inscrit dans une spécialisation disciplinaire et professionnelle. En pratique, la réforme impose la construction d'un projet professionnel personnalisé qui prendra corps dans le cadre de l'organisation de « séminaire, de forums, de tutorat d'entreprise » et par un stage de formation professionnelle en entreprise rendu obligatoire quelles que soient les disciplines. La troisième année, « année de spécialisation conforme au projet de l'étudiant » doit s'attacher à la finalisation du projet professionnel « sur la base de l'affermissement des connaissances disciplinaires et des compétences acquises, l'orientation vers des champs de métiers y sera plus affirmée. Tous les étudiants diplômés de Licence disposeront au moins d'un stage validé dans le cursus (dans l'administration, l'enseignement, ou l'entreprise…) ».

L'instauration d'une « démarche compétence »[361] dans le processus de construction de l'offre de formation est fortement souhaitée en tant qu'élément fondamental à la professionnalisation des diplômes. En lien avec la loi de modernisation sociale,[362] les universités sont invitées à présenter leurs diplômes en termes de compétences, aptitudes et connaissances liées à l'activité économique en vue d'inscrire leur offre de formation dans le Répertoire National des Certifications – tout diplôme se devant en ce sens d'être professionnalisé, c'est-à-dire construit et mis en lien avec son utilité économique.

L'instauration d'une « orientation active » entend faire de l'étudiant un acteur de son parcours de formation qui devra se décliner sous la forme d'un projet professionnel personnalisé. Son engagement se matérialise par la signature d'un « contrat de réussite, qui contient des engagements réciproques ». L'université doit s'engager quant-à elle à fournir aux familles et étudiants l'information nécessaire à la construction du projet personnel de formation et d'insertion professionnelle par la mise à disponibilité des données relatives aux taux de réussite aux examens et les taux d'insertion professionnelle. Notons qu'en imposant aux universités la création d'un « bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants » qui devra rendre publiques « des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants », la tutelle pourrait créer les conditions d'une mise en concurrence des établissements dont l'enjeu réside dans la captation des étudiants et par conséquent de financement. Ainsi, l'obligation d'information des « usagers/clients » sur les performances, l'efficacité et l'efficience des formations proposées par les différentes universités poussent, pour employer les termes utilisés par Christian Maroy, à la « la rationalité des choix des usagers »[363]. L'orientation des choix des étudiants au moyen d'indicateurs de performance des diplômes, pourrait alimenter en retour des changements profonds dans la manière de concevoir la carte de formation au sein de chaque établissement en incitant ces derniers à délaisser les diplômes ne remplissant pas les critères de « qualité » et « d'efficacité » au profit de cursus et diplômes valorisables sur le "marché de l'éducation". Le développement de la professionnalisation s'impose dès lors comme un dispositif généralisable servant de socle commun à tous les diplômes universitaires.

[361] Chapitre 1. 2.2.3 Le système de formation initial et le modèle de la compétence

[362] Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

[363] Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »*, Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

Les comités de suivi des licences[364] ont inscrit dès 2007 leurs travaux dans le cadre du « Plan licence » dans l'objectif d'opérationnaliser les orientations définies par celui-ci. Les travaux sont arrivés à la conclusion suivante : « L'organisation d'un dispositif d'évaluation ne prend son sens qu'en fonction d'une définition claire et explicite des objectifs de la formation considérée en termes de connaissances et de compétences à acquérir et en fonction d'un niveau d'exigence à atteindre »[365]. La qualité de l'offre de formation dépend de « la capacité [de l'établissement] à formaliser, en termes de savoirs et de compétences, les finalités propres à chaque formation » ainsi que « les liens opérés entre ces finalités et les choix pédagogiques retenus (méthodes d'enseignements, progressions) d'une part, les modalités d'évaluation des étudiants, d'autre part». Au niveau de l'établissement, des indicateurs doivent nourrir une réflexion collective sur la mise en œuvre d'une politique pédagogique. Les diplômes proposés par les universités seront évalués par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) sur la base d'un cahier des charges.

2.2.2. Cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle Licence

Sur la base des travaux et propositions des comités de suivi du cycle de licence, la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES) a défini un cahier des charges définissant les objectifs des formations, des critères de l'évaluation dans le cadre de la politique contractuelle (vague C) pour la 2009-2012[366]. Le document formalise « les

---

[364] Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence

Article 32. « Un comité de suivi associant le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, des représentants des universités et des secteurs de formation est créé afin d'étudier l'application des dispositions du présent arrêté et de faire des propositions au ministre chargé de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, il est notamment chargé, sur la base des réalisations des universités, de conduire une réflexion sur les domaines de formation et sur la liste des dénominations nationales des diplômes ainsi que sur leur évolution (...). Les travaux du comité de suivi sur les études de licence sont articulés avec ceux du comité de suivi relatif au master afin d'assurer la cohérence des formations aux divers niveaux. En particulier, la réflexion sur les domaines de formation et les dénominations nationales doit avoir pour objectif de garantir la cohérence entre la capacité d'innovation des établissements, la nécessaire lisibilité nationale et internationale des diplômes nationaux et les nomenclatures nationales et internationales en vigueur pour les formations et diplômes de l'enseignement supérieur. Elle vise également à faciliter le choix et la réussite des étudiants, la reconnaissance de leurs diplômes et leur mobilité. Le comité de suivi est chargé d'analyser les démarches d'innovation proposées par les établissements. A cette fin, il peut entendre les établissements et équipes de formations qui sont porteurs des projets. Il peut également diligenter des missions au sein des établissements ».

[365] Comité de suivi de la licence, comité de suivi de la licence professionnelle, Recommandations, Année 2007-2008.

[366] Cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle de licence, « Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 2 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

principes généraux qui doivent présider à l'élaboration de l'offre de formation en licence, les modalités de la construction de l'offre ; les conditions de sa mise en œuvre effective ».

D'une manière générale, la tutelle insiste tout particulièrement sur le développement de la professionnalisation, le rapprochement entre les universités et leurs partenaires extérieurs, la redéfinition de l'offre de formation en termes de compétences et dans une démarche de « réponse à la demande sociale », et enfin, sur la responsabilisation des établissements dans le processus d'élaboration et de construction de l'offre globale.

L'offre de formation au niveau licence doit prendre en compte plusieurs éléments.

Il est demandé aux établissements de construire des cursus de licence permettant d'accueillir une grande diversité d'étudiants, venant d'horizon divers. Les diplômes de licence devront par ailleurs permettre une spécialisation progressive par un resserrement des études sur des champs de compétences plus fins en milieu de cycle. Le ministère veillera également à la lisibilité de l'offre de formation. Dans cette perspective, le ministère préconise le regroupement des formations identiques ou analogues sous des appellations communes.

Aussi, la traduction des diplômes en termes de compétences et l'identification des débouchés visés par les diplômes sont souhaitées en vue de faciliter la lisibilité de l'offre et l'orientation des étudiants. « Une communication claire sur les objectifs et le contenu des diplômes, sur les connaissances et compétences qu'ils permettent d'acquérir ainsi que sur les débouchés qu'ils ouvrent en termes de poursuite d'études ou d'entrée dans la vie active s'avère indispensable ». Enfin le développement de la professionnalisation est fortement souhaité par le ministère. Le texte précise que « si tous les enseignements, y compris les plus abstraits, doivent être conçus en fonction de ce double objectif, l'introduction, aux côtés d'unités d'enseignement de méthodologie du travail universitaire et d'UE de savoirs fondamentaux (ces dernières constituant naturellement le cœur de toute licence), d'UE de professionnalisation apparaît désormais indispensable ». Ces UE de professionnalisation devront permettre d'acquérir « des connaissances et des compétences de natures diverses et utiles pour les étudiants ». Au moyen notamment de stages en entreprise, les objectifs de l'UE de professionnalisation énoncés par le ministère sont des plus divers et variés : acquisition de « savoirs mis en situation ou contextualisés », de « savoirs pratiques, savoir-faire (…), de compétences transversales (…) », « la maîtrise d'outils informatiques et bureautiques courants, de langues vivantes »

ou encore l'acquisition d'une bonne connaissance « des métiers de la filières suivie, élaboration d'un projet professionnel ». Autant d'orientations qui offrent une grande latitude d'action des enseignements en leur laissant le choix de définir la nature et les outils du module.

Le processus de construction de l'offre de formation devra s'inscrire dans le cadre d'une véritable stratégie élaborée par l'établissement (au regard du bassin de recrutement dans lequel se situe l'établissement, de son environnement économique et de son environnement pédagogique), en reprenant les grandes orientations voulues par la tutelle. Dans le cadre du contrat passé avec le ministère, chaque université devra présenter ses objectifs et sa nouvelle offre de formation, recadrée et construite sur la base d'un diagnostic et d'une évaluation réalisée en interne. Cette auto-évaluation procède de « l'analyse de la qualité de l'offre en vigueur en identifiant ses points forts et ses points faibles (…). Cette analyse prend notamment appui sur les résultats de l'évaluation des enseignements ; les taux de réussite/d'échec aux examens ; l'analyse du devenir des étudiants à l'issue de la première année ; les abandons en cours d'études ; la durée moyenne des cursus ; les taux de réorientation ; les sorties sans diplômes ; la nature des poursuites d'études, compte tenu des articulations existantes entre les licences et les masters ; les taux et la qualité de l'insertion professionnelle ». Les instruments d'élaboration du diagnostic et de la nouvelle offre de diplômes seront définis en interne et devront notamment s'appuyer sur les observatoires de la vie étudiante et de l'insertion présents dans les établissements, sur le rapprochement des universités avec leurs partenaires extérieurs (collectivités territoriales, entreprises, etc.) en vue d'identifier les besoins en termes d'emplois et des compétences attendues.

Là encore, la portée réelle de la réforme reste à mesurer empiriquement. La description ci-avant permet également de montrer l'orientation prise par le gouvernement dans le domaine de l'enseignement universitaire et la présence centrale de la professionnalisation.

2.2.3. Renforcement de l'évaluation de l'offre de formation : la professionnalisation, un critère central ?

Comme le précise le document préparatif de la politique contractuelle d'enseignement supérieur et de la recherche (Vague C) pour la période 2009-2012, « L'autonomie accrue conférée aux établissements par la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et

responsabilités des universités se traduit aussi dans le domaine de la formation. Elle implique pour ce qui concerne la construction, la présentation et l'habilitation de l'offre, un profond changement dans la relation entre l'Etat – qui fixe les grandes orientations nationales et définit les termes du cahier des charges – et ses opérateurs universitaires ». L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) a la charge d'évaluer, dans le cadre de la contractualisation, la « qualité » des formations au regard des orientations fixées par l'Etat et sur la base d'indicateurs ou de standards assurant l'appréciation des demandes. Le document précise que les établissements devront faire « la démonstration qu'ils se sont concrètement donnés les moyens d'élaborer une stratégie de formation en cohérence avec leur potentiel scientifique et avec les besoins qu'ils ont identifiés, puis de construire et de mettre en œuvre sur cette base une offre de qualité ».

Trois principes présideront à cette approche renouvelée :

- « la fonction déterminante de l'évaluation a posteriori de la qualité des formations » ;
- « la capacité des organisations stratégiques appelées à gouverner l'offre de formation » ;
- « la capacité de l'établissement à formaliser, en termes de connaissances et compétences à acquérir, les objectifs de chaque formation et à mettre en évidence des liens entre ces objectifs et les options pédagogiques retenus »[367].

Du point de vue la « capacité des organisations stratégiques appelées à gouverner l'offre de formation » la nouveauté inscrite dans le contrat entre l'Etat et l'établissement tient à l'instauration d'une gestion de l'offre assise sur des objectifs et une politique du résultat. La gestion interne de l'offre de formation devra s'appuyer sur un diagnostic. Ce dernier portera sur « l'offre pédagogique existante quant à son adéquation aux besoins, à la qualité des enseignements dispensés, à la réussite et insertion des étudiants. Ce diagnostic tiendra compte de la place de l'établissement dans son environnement et des caractéristiques de recrutement de ses étudiants »[368]. La nouvelle offre de formation, devra donc répondre aux 'carences' diagnostiquées toutes en privilégiant les orientations imposées par la tutelle dont tout particulièrement « le développement de la

[367] « Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 1 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

[368] « Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 1 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

professionnalisation à tous les niveaux de formation » et « le renforcement des partenariats » avec les acteurs locaux institutionnels et professionnels.

2.2.4. Quels effets de la LRU ?

Les réformes récentes montrent une volonté de la part des pouvoirs publics de renforcer le rôle des établissements universitaires dans le processus de construction de l'offre de formation. La loi LRU donne au président et au conseil d'administration davantage de pouvoir en vue de faciliter les décisions internes relatives aux nouvelles responsabilités des universités en matière de gestion des ressources humaines, de politique budgétaire ou encore pour ce qui relève de la construction et régulation de l'offre de formation. A côté des transformations touchant aux capacités internes de gouvernement des universités, la loi précise les responsabilités et missions de celles-ci. L'insertion professionnelle s'affirme comme la mission première de tout processus de formation. Par cette affirmation, la politique ministérielle semble être désireuse d'orienter davantage les processus de régulation de l'offre de formation vers une logique de « réponse à la demande ». La professionnalisation des formations et la mise en œuvre de dispositifs favorisant le rapprochement entre universités et entreprises semblent en cela constituer la voie encouragée par la tutelle. Au delà de la simple volonté politique inscrite dans le texte de loi, l'impulsion pourrait s'appuyer sur un dispositif concret d'évaluation des formations renforcé et resserré sur des critères plus ciblés. La nouvelle procédure d'habilitation de la vague 2009-2012 entend modifier le degré d'intervention et le rôle de l'Etat dans le processus d'habilitation (réaffirmation de la nécessité d'inscrire tout nouveau diplôme dans une stratégie de développement globale de l'offre, resserrement des critères d'habilitation des diplômes par une attention particulière portée au développement de la professionnalisation et le renforcement des partenariats avec les acteurs locaux institutionnels et professionnels, etc.). Par ailleurs, les mécanismes introduits par la Loi Organique sur les Lois de Finance (LOLF) obligent les établissements à préciser leurs objectifs (y compris dans le domaine de l'enseignement) en contrepartie des financements qu'ils perçoivent. L'évaluation de l'activité des établissements menée par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) a la charge de comparer les résultats des universités aux objectifs affichés et ainsi guider en aval la politique budgétaire de la tutelle en matière de financement de l'offre de formation.

Cette thèse n'apportera pas de réponse à la question des effets tangibles provoqués par la mise en place de ce nouveau cadre organisationnel. Cette question constituera un aspect important d'un travail de recherche envisagé à l'issue de cette thèse.

2.3. Critiques autour des enjeux relatifs à la gouvernance des universités : Vers une logique marchande et servicielle ?

Les récents débats et prises de positions autour des transformations relatives au rapprochement entre les universités et les entreprises se multiplient. Plus largement, la conjonction des réformes touchant à la gouvernance des universités, aux mécanismes de construction et de régulation de l'offre de formation universitaire et à celles liées à la professionnalisation des études, suscitent des interrogations. Quels en seront les effets ?

Pour Catherine Agulhon, l'autonomie des universités pose la question de l'éventuelle « transformation des formes de dépendance de l'université, moins étatique et plus marchande ? » Selon l'auteur, « l'autonomie proposée ou imposée doit s'assortir de partenariats et de quête de ressources propres, qui apparaissent comme un renouveau des formes de dépendance et sont productrices de concurrences entre les universités. Désengagement de l'Etat et libéralisme se profilent derrière cette injonction puisque toutes ces transformations doivent se faire à moyens constants »[369]. Les mutations en cours voudraient « rompre avec un gouvernement bureaucratique dicté par le ministère, de donner aux universités une capacité stratégique et politique via la contractualisation et la gestion de leurs unités (développement des formations, choix dans les recrutements, gestion des locaux…) ». L'autonomie à moyen constant obligerait alors les universités à chercher de nouveaux partenaires financeurs à l'extérieur, tant dans le domaine de la recherche que dans celui de l'enseignement. Pour autant, la relative liberté d'action des établissements, acteurs (sous l'initiative des différentes composantes de l'établissement et de la profession universitaire) de la construction de formes nouvelles de coordinations entre universités, collectivités territoriales et professionnels, est-elle le signe d'une autonomie ? Ce mouvement modifie-t-il la nature des relations entre des établissements et la tutelle, et plus largement les principes de la régulation universitaire (moins centralisée et étatique, et plus décentralisée et ouverte aux règles du marché). Comme l'exprime clairement Catherine Agulhon, « ces questions sont en débat aujourd'hui dans le cadre

[369] Agulhon C., 2006, *« La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, INRP, n° 54.

international où la spécificité du centralisme et du jacobinisme français est fort décriée. Les injonctions supranationales prônent vivement un modèle libéral, mieux approprié, nous dit-on, aux besoins de l'économie et des jeunes, plus souple et plus compétitif »[370].

Pour Annie Vinokur, s'il semble prématuré de parler de « privatisation » des universités, la période récente se caractériserait par un phénomène d'« hybridation »[371] du modèle de régulation. « Au gouvernement de l'instruction tend à se substituer, au niveau macro, un modèle de "gouvernance" selon lequel la gestion de la chose publique est une fonction qui ne doit plus être réservée à l'Etat, mais assurée conjointement par une grande variété d'institutions et de pratiques publiques et privées, nationales et internationales, marchandes et non marchandes. Au niveau micro, tend à se diffuser un modèle d'établissement scolaire "entrepreneurial", emprunté à celui de la gouvernance des entreprises. Se développent de nouvelles formes de coopération et d'interpénétration complexes, entre acteurs de statuts et de niveaux différents : partenariats, conventions contrats, consortiums, réseaux, franchisages, sponsoring, sous-traitances, commandes, rapports clientélistes, établissements "non state" ni publics ni privés, etc. Il en résulte des formes variées d'hybridation des financements et des pouvoirs de décision qui brouillent les frontières entre public et privé, entre Etat et marché, et génèrent des espaces interstitiels où se construisent, dans des formes juridiquement incertaines, de nouveaux rapports de pouvoir »[372]. La notion d'hybridation renvoie ici, dans une acception large, à un certain nombre de transformations dans les rapports de pouvoir qui sous-tendent le partage des responsabilités, par des situations « d''enchevêtrement opaque des structures de décision, par la difficulté de discerner qui décide, ou plutôt comment se prennent les décisions relatives à qui reçoit quelle éducation, en quelles quantité et qualité, financée

---

[370] Agulhon C., 2006, *« La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, INRP, n° 54.

[371] *« La notion d'hybridation éducative a été proposée par V. Karpov et E. Lissovska pour décrire les pratiques qui brouillent , dans la Russie post soviétique, les frontières entre les secteurs éducatifs public et privé: "Tandis que l'Etat a dans une large mesure abandonné ses écoles, la société est encore trop faible, atomisée, inorganisée et financièrement limitée pur assumer le contrôle sur l'éducation. De sorte que de nombreuses écoles se retrouvent dans un no man's land où elles ne sont plus que formellement gérées par l'Etat. Peu sont pourtant officiellement privatisées dans la mesure où le nombre de groupes privés capables de produire le service d'enseignement est très limité. Le résultat probable de cette situation est une mutation de grande ampleur des écoles publiques, mutation ni organisée ni contrôlée par le centre ».* Vinokur A., 2002, « Public et privé: Éducation et formation dans les pays du Sud », ARES, Colloque Strasbourg 23-24 mai.

[372] Vinokur A., 2002, *« Le devenir des systèmes éducatifs : dynamique contemporaine des structures de décision et recomposition des espaces éducatifs »*, réseau international Foreduc.

par qui, produite et certifiée comment ? ». Annie Vinokur décrit la période comme productrice de « situations de chevauchement »[373].

De ce point de vue, on peut penser que la professionnalisation participe de ce brouillage des frontières entre public et privé, entre l'Etat et le marché. Son développement au sein des universités pourrait être interprété comme un facteur favorable à la construction d'une Université plus « entrepreneuriale » privilégiant une « logique servicielle de l'éducation »[374] dont les modalités de gouvernance s'inspireraient de ce que Talbot nomme le « new public management ». Le processus de construction et d'habilitation des formations dans ce cadre d'analyse participerait alors d'ajustements successifs du mode de prise de décision à l'université. « Les décideurs respectent l'autonomie de la base enseignante tout en restructurant l'architecture de l'offre, ils laissent la définition des savoirs aux enseignants, mais les incitent à les exprimer en termes de compétences et en partenariat avec le monde économique. Ils exigent d'agir à moyens constants et donc de rechercher des financements. Ces procédures ne répondent pas à des besoins du monde économique, impossibles à déterminer, mais à un renouvellement du modèle universitaire, préconisé par le politique qui valorise la responsabilité et l'autonomie des acteurs (aussi bien les présidents d'université que les enseignants) et masque ses finalités, l'hybridation du service public »[375]. L'enjeu de la professionnalisation des études assise sur la construction de partenariats entre acteurs universitaires et acteurs économiques, au cœur de la redéfinition de l'offre de formation, serait autant la relation Formation-Emploi, que la mise en acte d'une nouvelle gouvernance au sein des universités.

Le domaine de la régulation et du gouvernement des universités constituerait alors un nouvel objet de ce que l'on pourrait nommer le « management public ». Ce dernier « correspond à l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques, visant à développer leur performance générale et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation »[376]. Les reconfigurations organisationnelles qui ont touché le système universitaire à compter des années quatre-

[373] Vinokur A., 2002, *« Public et privé : Éducation et formation dans les pays du Sud »*, ARES, Colloque Strasbourg 23-24 mai.

[374] Lamarche T., 2006, *« Logique servicielle et gouvernance dans l'enseignement supérieur : transformations organisationnelles et institutionnelles »*, XVI international RESER conférence, Lisbonne, 28-30 Septembre.

[375] Agulhon C., 2006, *« La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, INRP, n° 54.

[376] Bartoli A., 2005, *Le management dans les organisations publiques*, Dunod, 2ème édition, Paris.

vingt-dix pourraient être rattachées à un mouvement plus large de transformations institutionnelles, organisationnelles et dogmatiques impulsé à l'échelle européenne et s'appliquant tendanciellement à l'ensemble des cadres sociétaux. Il est question d'une rationalisation des modalités d'attribution des dotations publiques pour la recherche et l'enseignement par l'instauration de nouvelles normes remplissant les critères d'efficience de l'investissement éducatif ; financement débloqué sur la base d'une évaluation par la tutelle des stratégies locales et d'une évaluation des équipes et cadre institutionnel en place. Cette démarche est fondée sur la maîtrise des dépenses publiques, ou la mise en relation des coûts et des performances de l'investissement[377].

Le chapitre suivant aura pour intention d'inscrire les modifications du modèle français de régulation du système universitaire et l'incitation à la professionnalisation des études dans un cadre plus large permettant d'interroger et de mesurer l'impact du niveau de régulation européen. La politique européenne d'enseignement supérieur a contribué à façonner le rapprochement entre universités et entreprises et la professionnalisation des études. L'Union européenne a également encouragé l'autonomie des universités par la définition d'orientations communes aux Etats membres. Selon la Commission, la rapidité de la mise en œuvre de ce nouveau modèle de fonctionnement sera en pratique déterminée par « la volonté des entreprises à coopérer avec le secteur éducatif, par exemple au travers de partenariats entre les secteurs publics et privés »[378]. Par ailleurs, « La plus grande liberté dont jouissent les directeurs leur permet de conclure un type de partenariat différent avec les pouvoirs publics, qui ne soit pas uniquement bilatéral mais multilatéral et englobe non seulement d'autres acteurs du monde de l'éducation et de la formation (tels que les universités, les écoles normales ou d'autres établissements scolaires), mais également des

[377] A la fin des années soixante-dix, une première concrétisation de ce mode de fonctionnement verra le jour par le décret du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques. Le décret crée : « *un comité interministériel de l'évaluation chargé de développer et de coordonner les initiatives gouvernementales en matière d'évaluation des politiques publiques. L'évaluation d'une politique publique au sens du présent décret a pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés* ». L'édifice d'évaluation se consolide six ans plus tard par la loi du 14 juin 1996[377] qui donne naissance à un office d'évaluation des politiques publiques. En 1998, un nouvel organe de contrôle, la Mission d'Evaluation et de Contrôle (MEC), voit le jour. Sous l'initiative du ministre des Finances, Laurent Fabius, la MEC se présente comme un instrument d'évaluation et de contrôle de l'utilisation des fonds publics chargé de veiller à l'efficience de l'investissement. La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du premier août 2001 correspondra enfin à l'aboutissement organisationnel d'une nouvelle politique financière de l'action publique en instituant et systématisant un dispositif de contrôle et d'évaluation des dépenses – naissance d'une politique du résultat basé sur la responsabilisation des gestionnaires et le contrôle de la performance.

[378] CE., 2000, Communication concernant une initiative de la commission pour le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne des 23 et 24 mars, 2000 (c).

organismes privés tels que les entreprises »[379]. « La résistance naturelle de l'enseignement public traditionnel devra être dépassée par l'utilisation de méthodes combinant l'encouragement, l'affirmation d'objectifs, l'orientation vers l'utilisateur et la concurrence, notamment celle du secteur privé »[380]. Dès 1994, un rapport de la cellule Eurydice sur l'éducation en Europe soulignait la convergence relative de réformes institutionnelles en cours dans les pays européens en notant que celles « apportées à l'administration générale du système scolaire se résument principalement à un mouvement progressif de décentralisation et de délégation des pouvoirs. Pratiquement tous les pays concernés ont introduit de nouvelles réglementations qui déplacent le pouvoir de décision de l'État central vers les autorités régionales, locales ou municipales et de celles-ci vers les établissements d'enseignement ».[381]

[379] CE, 2001a, Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation COM (2001) 59.

[380] ERT, Education et compétence en Europe, Etude de la Table Ronde Européenne sur l'Education et la Formation en Europe, Bruxelles, février 1989.

[381] Eurydice., 1998, Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994).

CHAPITRE 3.

PROFESSIONNALISATION, GOUVERNANCE ET ESPACE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Plusieurs analyses comparatives des systèmes nationaux d'enseignement supérieur en Europe ont révélé des configurations structurelles et organisationnelles, des « trajectoires sociétales » spécifiques régulant les modes de certifications, les architectures des cursus et des formations ou encore les modalités de gouvernement des appareils d'éducation et de formation, etc.[382]. Par ailleurs, d'autres plus récentes s'interrogent sur l'existence et les effets d'un mouvement de convergence touchant les modalités de structuration et de gouvernement de ces mêmes systèmes éducatifs, dans lequel figureraient en première ligne les universités. Le tournant correspondrait à la signature des accords de Bologne[383] et à la stratégie politique en matière d'éducation actée lors du conseil européen de Lisbonne[384]. L'Union Européenne aurait contribué activement à une transformation douce des configurations structurelles et organisationnelles en place, à coup de « changements sans réforme »[385]. Deux registres font principalement l'objet de changements : les modes de pilotage des structures d'une part, et la nature et l'articulation des formations à la reconfiguration des marchés du travail d'autre part. Les problématiques liées à l'internationalisation des systèmes d'éducation et à la construction d'une nouvelle « société cognitive »[386], versus « économie de la connaissance », questionnent l'existence d'un mouvement de redéfinition des systèmes éducatifs sociétaux (dans leurs versants idéologiques, institutionnels et organisationnels). Pour Eric Verdier, ces mutations s'inscriraient dans un processus plus vaste instaurant le passage progressif d'un « mode de régulation fordiste » à un autre en voie de construction. Selon l'auteur, « la récurrence des difficultés économiques et sociales fait de la "réforme" des régulations et, au-delà, des structures économiques et sociales, une dimension essentielle et durable de l'agenda politique, en vue d'améliorer la compétitivité relative et absolue des différentes 'variétés' du capitalisme européen, tout en maintenant une certaine cohésion »[387].

---

[382] Maurice M., Sellier F. et Silvestre JJ., 1982, Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale, Paris, PUF.

[383] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, « L'espace européen d'enseignement supérieur », déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

[384] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, idem.

[385] Vinokur A., 2002, *« Enseignement supérieur : un changement sans réformes »*, in Regards sur l'insertion après l'Université, Revue Formation – Emploi, n° 79.

[386] CE, 1995, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive **,** COM(95) 590.

Ce chapitre n'aura pas pour intention de prendre position sur cette problématique de la « convergence » des systèmes universitaires européens. Cette investigation demanderait une comparaison rigoureuse des configurations politiques, institutionnelles et organisationnelles caractérisant les universités européennes, et d'analyser leurs évolutions au regard des éléments d'inflexions pouvant émaner de l'Europe. L'objet des propos qui suivent est autre. Je tenterai de montrer en quoi depuis quelques années, l'Union Européenne joue un rôle croissant dans l'évolution des idées et la définition des orientations politiques menée en France à l'attention des universités. Les chantiers politiques impulsés par l'Union Européenne, dont les plus importants concernent l'édification d'un cadre européen des certifications, le rapprochement entre les universités et les partenaires extérieurs (et spécialement les entreprises), ou la construction de principes de « bonne gouvernance[388] » des structures, peuvent apparaître comme autant d'éléments laissant penser à l'influence grandissante du niveau européen.

La démarche oblige tout d'abord à un retour sur la construction d'une politique européenne d'enseignement supérieur. En ce sens, l'étude des textes européens dans leurs formes diverses (texte législatif, réglementaire ou propositions) constitue un premier élément d'analyse de la nature et du rôle des orientations politiques définies à un niveau européen. Ces documents émanent bien évidemment des instances européennes, mais pas seulement. D'autres acteurs européens ont contribué à façonner les orientations politiques formalisées par la Commission européenne comme l'ERT[389], la Banque Mondiale, l'UNESCO[390] ou encore l'OCDE. Bien évidemment, tous les textes ne réfèrent pas

---

[387] Verdier E., 1998, *« Réintroduire l'action publique au cœur de l'analyse sociétale. Le cas de la construction des diplômes professionnels en France et en Allemagne »*, pp. 107-127, *in* Maurice Marc, Sellier François, Nohara Hiroatsu, Eric Verdier, *L'analyse sociétale revisitée*, Document du L.E.S.T., Aix-en-Provence, LEST.

[388] Selon l'Union européenne, *« la notion de gouvernance désigne les règles, les processus et les comportements qui influent sur l'exercice des pouvoirs au niveau européen, particulièrement du point de vue de l'ouverture, de la participation, de la responsabilité, de l'efficacité et de la cohérence »*. CE., 2001, Gouvernance européenne : un livre blanc, COM (2001) 428 Final, 25 juillet. La gouvernance des systèmes universitaires suppose en fait la redéfinition des rapports entre les différents niveaux de décision que sont : le niveau européen (Union européenne) ; le niveau national (les gouvernements des Etats membres en charge de la recherche et de l'enseignement supérieur) ; et le niveau local constitué d'acteurs divers (les universités, les régions, ainsi que les milieux professionnels).

[389] Créée en 1983, la Table Ronde Européenne (ERT) rassemble une quarantaine des plus puissants dirigeants de l'Industrie et constitue un imposant lobby patronal à l'échelle européenne.

[390] L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) est une institution spécialisée du Système des Nations Unies créée le 16 novembre 1945. L'organisation se donne pour objectifs de *« Contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science, la culture et la communication, la collaboration entre les nations …* (article I de la Convention de 1945)*»*. Dans cette démarche, les actions menées concernent *« le soutien à l'action*

explicitement à la professionnalisation et n'ont pas le même statut. Pour autant, la lecture des documents montre une certaine intertextualité aidant à l'analyse des changements en cours et permettant d'appréhender avec un regard plus globalisant le construit récent des politiques menées en France s'inscrivant dans le registre de la professionnalisation et de ses aspects connexes. Sous bien des aspects, la professionnalisation replacée dans le cadre français apparaît comme une construction en partie hétéronome, se nourrissant d'ambiguïtés entretenues principalement par l'amalgame entre « professionnalisation des formations », « professionnalisation des étudiants » et « professionnalisation de l'Université ». Cette confusion fait en sorte que la professionnalisation déborde le seul cadre de la nature et du construit des formations universitaires pour investir les questions relatives à la gouvernance, à la gestion financière et l'évaluation des établissements universitaires. Plus largement, à l'échelle européenne une volonté de changement se fait jour dans trois domaines indentifiables : le domaine terminologique (a), le domaine institutionnel (b) et le domaine organisationnel (c).

(a) Il faut entendre par « transformations terminologiques » la diffusion de notions nouvelles relatives aux enseignements supérieurs, aux modes de production et de fonctionnement des formations, ou encore aux règles de fonctionnement et gestion des universités en tant que structure publique d'enseignement. L'apparition et la diffusion d'un corpus terminologique nouveau au sein des établissements universitaires peut constituer en soi un premier élément de changement. On peut penser que la diffusion de terminologies nouvelles pourrait créer les conditions idéologiques favorables à des transformations institutionnelles et organisationnelles concrètes.

(b) On entend par « transformations institutionnelles », une redistribution du rôle et des compétences des différents niveaux de décisions. Se joue ici la mise en œuvre d'un nouvel ordonnancement institutionnel au moyen duquel la politique française d'éducation devra dorénavant composer avec un niveau de régulation supranational. Cet élément interroge l'altération d'une partie de la souveraineté de l'Etat dans l'élaboration et la mise en œuvre de sa politique d'éducation, ou sur le rôle et l'impact des orientations, normes, traités européens sur le cadre national français.

éducatrice des états membres, le développement de la coopération et des échanges dans tous les domaines de l'activité intellectuelle, la conservation et la protection du patrimoine universel, le développement de la communication et de la libre circulation des idées, l'accès universel au savoir ». L'UNESCO élabore et met en œuvre des *« instruments juridiques internationaux, un travail de réflexion et de prospective dans les domaines de compétence de l'Organisation, la coopération technique avec les états membres au travers de la fourniture d'expertise, la collecte et la diffusion mondiale d'information ».*

(c) Il faut entendre enfin par « transformations organisationnelles » les évolutions touchant aux pratiques de gestion des établissements d'éducation et de formation, et tout particulièrement de l'Université. Ces évolutions visent à introduire de nouveaux objectifs et modalités d'action pour les établissements (efficacité, performance, adaptation à la demande des usagers (Etudiants) et des professionnels. Les textes européens poussent à la mise en place effective de nouvelles méthodes tant dans la gestion des établissements et cursus, que vis à vis des mécanismes de construction et gestion des diplômes.

Dans l'analyse des textes européens, deux registres majeurs feront néanmoins l'objet d'une attention particulière. Le premier concerne les modalités de régulation des systèmes d'enseignement supérieur, le second concerne la nature et la forme structurelle des systèmes de formation universitaire, ou la professionnalisation des études. Ce dernier point se traduirait plus spécifiquement par la valorisation d'une forme spécifique d'articulation entre formation et emploi fondée sur la mise en œuvre de partenariats institutionnels conclus à l'échelle locale entre acteurs universitaires et acteurs professionnels, ou d'un système multipartite de construction et régulation des formations.

Je traiterai ensuite des instruments de la politique européenne d'enseignement supérieur qui ont vocation à orienter sans imposer les politiques menées au niveau sociétal. L'application de la méthode ouverte de coordination[391] (MOC) à l'espace de l'éducation et de la formation apparaît comme un instrument nouveau facilitant la mise en acte de recommandations européennes au sein des systèmes universitaires nationaux.

Il s'agira sur un plan plus théorique d'étudier les rapports entre les différents niveaux de régulation de l'offre de formation universitaire (Europe, Etat, Région, territoire, Université-entreprise) sous l'angle des deux objets de recherche que sont : la professionnalisation et ses instruments de mise en œuvre et le mode pilotage de la carte des formations et plus largement la gouvernance des universités.

[391] « La méthode ouverte de coordination : un processus en cours », Note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin 2000.

I. L'Emergence d'une politique européenne d'enseignement supérieur

Je présenterai ci-dessous, de manière très succincte, les différentes étapes du processus de construction européenne et, au travers de ce construit, l'élaboration progressive d'une politique européenne d'enseignement supérieur. Avant de traiter plus spécifiquement des questions touchant au cadre des universités, un cadrage sur la construction de l'Union Européenne, ses attributions et moyens d'action paraît nécessaire.

1. Naissance de la communauté européenne

Le 25 mars 1957 correspond à la ratification du Traité de Rome par les six pays fondateurs[392]. Ce Traité ne résulte pas simplement d'une volonté de paix durable et de satisfaction d'intérêts économiques et marchands entre les différents pays signataires. Il donne naissance à un grand espace transnational, « le Marché Commun », fondé sur une logique de libre échange et de libre concurrence, et il édifie un cadre institutionnel nouveau, un système politique confédéral dans lequel les Etats nations devront dorénavant s'inscrire. L'événement correspond en quelque sorte à une transformation majeure du cadre institutionnel et organisationnel des politiques économiques et sociales nationales par l'instauration d'un niveau de régulation supranational[393].

Ce système confédéral se caractérise par un regroupement volontaire de plusieurs Etats ayant comme point de convergence d'avoir institué un certain nombre de structures politiques communes en dehors de leur législation interne ou de leur politique nationale. En pratique, cette nouvelle configuration se matérialise par l'invention d'organismes décisionnels (Commission, Parlement, etc.) constitués par les hautes instances administratives des Etats participants, notamment par la nomination de commissaires européens qui siègent à la Commission et participent de l'élaboration de politiques

[392] Les six premiers pays signataires du Traité de Rome le 25 mars 1957 sont l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas.

[393] Le caractère supranational des institutions européennes tiendrait en la délégation d'une partie de la souveraineté, des pouvoirs nationaux à l'instance « supranationale », et au principe de supériorité du droit européen sur le droit national. De fait, l'instance supranationale dispose d'une relative indépendance vis en vis des Etats membres ; relative dans la mesure où les Etats ont la charge de la nomination de leur représentants. Ceux-ci orientent en grande partie les décisions et orientations de la Commission ; les choix adoptés devant résulter d'un consensus.

communautaires dans les domaines relevant de leurs compétences[394]. Elle prend d'autre part, la forme d'une construction politique caractérisée par la mise en œuvre d'orientations politiques ou lignes directrices définies en commun, notamment dans le cadre de l'élaboration de lois cadres[395]. Elle suppose donc, de par son mode organisationnel et opératoire, une harmonisation transnationale d'éléments d'ordres doctrinal, institutionnel, juridique ou encore organisationnel. Elle conduirait par ailleurs à une forme d'ingérence des idées, notions et définitions européennes dans les systèmes nationaux.

D'une manière générale, l'articulation entre le cadre politique confédéral (et supranational) et les politiques nationales, prend depuis le début des années quatre-vingt-dix deux formes majeures. Une première forme de régulation correspond à la « méthode communautaire » (Encadré 6), fondée sur le principe de « supranationalité », qui consiste à « transférer des compétences souveraines vers des instances supranationales dotées d'un pouvoir de légiférer, mais aussi d'un pouvoir de sanction sur les Etats indisciplinés »[396]. Ce schéma ne s'applique pas au domaine de l'éducation.

Encadré 6 : La méthode communautaire

La « méthode communautaire » désigne le processus de décision classiquement utilisé dans le champ d'application du traité de la Communauté européenne. Elle correspond dans un certain nombre de domaines d'activités à une délégation[397] de compétences (ou d'un nombre et d'un type particulier de compétences) des états à l'échelon supranational. Dans ce système, « La

[394] L'union européenne se compose de neuf organes politiques. C'est le traité de l'Union européenne qui légifère sur les pouvoirs propres accordés à chacun de ces organes, comme sur les principes de collaboration entre ces différentes institutions. Trois types d'institutions assurent le fonctionnement de l'Union. Le Conseil européen et le triangle institutionnel composé du Conseil des ministres de l'UE (représente les États membres), de la Commission européenne (qui a pour mission de défendre les intérêts de l'Union dans son ensemble) et du Parlement européen (qui représente les citoyens européens et dont les membres sont élus au suffrage direct) constituent les quatre instances décisionnelles. La Cour de Justice européenne, la Cour des comptes, le Comité économique et social et le Comité des régions correspondent aux institutions de contrôle et de consultation. Les institutions financières regroupent enfin la Banque Européenne d'Investissement (BEI) et la Banque Centrale Européenne (BCE).

[395] La loi cadre peut être définie comme un *« acte législatif qui lie tout État membre destinataire quant au résultat à atteindre, tout en laissant aux instances nationales la compétence quant au choix de la forme et des moyens »*. Article 32 du Projet de traité établissant une Constitution pour l'Europe, Bruxelles, le 18 juillet 2003.

[396] Georgopoulos T., 2005, *« La méthode ouverte de coordination européenne : 'En attendant Godot ? »*, institut d'études européennes, note de recherche n° 01/05, Université de Montréal.

[397] Il convient ici de parler de « délégation » dans la mesure où ce sont les Etats qui produisent la politique communautaire par le biais de leurs représentants institutionnels, mais aussi et surtout par la voix de leurs gouvernants lors des Conseils européens successifs en vue de fixer et d'orienter les prises de décision des instances décisionnelles, dont notamment celles de la Commission qui occupe une fonction primordiale dans la conduite des politiques transnationales.

Commission – institution représentative de l'intérêt général européen – détient le monopole de l'initiative législative, à savoir présente les propositions des actes législatifs, et le Conseil – institution composée des représentants des gouvernements des Etats membres – et le Parlement européen – institution représentative des peuples européens – en codécision adoptent ces actes. (…) Le système est complété par la Cour de justice, pouvoir juridictionnel indépendant, qui assure de manière intégrale le respect de la règle de droit à travers les différentes procédures prévues à cet effet »[398]. Dans cette configuration institutionnelle et juridique, les principes de supériorité[399] et d'immédiateté[400] du droit communautaire président au droit national. Chaque Etat 'confédéré' est à la base souverain (et le demeure), sauf par le principe de délégation des pouvoirs, dans les domaines où il a accepté de mettre en commun certaines compétences d'ordres économique, politique, militaire, diplomatique ou encore monétaire, et par conséquent de renoncer à une part de cette souveraineté[401].

Une seconde forme, fondée sur le principe de l'intergouvernementalité, connue sous le vocable de « Méthode ouverte de coordination » se développe en parallèle de la méthode communautaire (Encadré 7). C'est cette seconde forme qui s'applique au domaine de l'enseignement supérieur. Nous décrirons très précisément le rôle de cet instrument de gouvernance dans la suite de ce chapitre.

Encadré 7 : Régulation par une coordination politique dans les domaines relevant juridiquement de la souveraineté nationale

Dans certains domaines d'activité l'articulation supranationale - nationale relève d'une coordination visant l'élaboration d'orientations politiques définies en commun. Structuré autour de l'idée d'intergouvernementalité, le mécanisme s'appuie sur la négociation diplomatique entre Etats souverains. La méthode est généralement présentée comme ayant pour qualité de permettre la mise en œuvre de formes de collaborations jugées plus souples et d'associer la protection des intérêts nationaux avec le développement d'initiatives coordonnées dans des domaines

[398] CE., 2002, La méthode communautaire, Contribution présentée par MM Barnier et Vitorino, membres de la Convention, CONV 231/01, CONTRIB 80, le 3 septembre, Bruxelles.

[399] Le principe de supériorité reconnaît une force juridique supérieure au droit fédéral. Cela signifie que dans une situation de juxtaposition de deux types de droit, confédéral et national, le droit confédéral l'emporte sur le droit fédéré. Il y a, en d'autres termes, primauté du droit européen sur les droits nationaux, des directives, règlements et traités européens, dont l'effet est considéré comme supérieur et direct. Le droit et les décisions communautaires l'emportent sur les normes (lois et règlements) nationales.

[400] L'immédiateté indique que la règle communautaire s'applique, dans les domaines de compétence concernés et dans les ordonnancements juridiques nationaux, sans avis des Etats membres dès lors qu'elle ait été publiée au journal officiel des communautés européennes.

[401] Le droit communautaire au fondement de la création de l'Union européenne repose sur le concept de 'supranationalité'. La supranationalité consiste à transférer des compétences souveraines détenue par les Etats Nations vers des instances supranationales bénéficiant d'un pouvoir de légiférer et d'un pouvoir de sanction sur les Etats.

politiquement sensibles. Le processus de décision repose sur la construction d'orientations politiques consenties, donnant lieu à la fixation d'objectifs soumis au contrôle et à la comparaison, et permettant d'évaluer la performance des Etats, dans la dynamique impulsée collectivement. Les champs de l'éducation et de la formation entrent dans ce cas de figure. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, ce mode de régulation préside, et instaure des rapports nouveaux entre les différents échelons de décisions situés aux niveaux européens, nationaux, et locaux[402].

L'Europe correspond donc à la fois à une construction institutionnelle et juridique matérialisée par l'invention d'organismes décisionnels (Commission, Parlement, etc.) entraînant la construction d'un cadre normatif déterminant des construits politiques nationaux, et à une construction politique caractérisée par la mise en œuvre de dynamiques et/ou d'orientations communes visant (dans les champs d'activités non juridiquement délégués) à guider les politiques mises en œuvre au par les Etats membres. L'articulation entre le niveau européen et national repose, selon les champs d'intervention, sur la perte, la délégation ou l'amenuisement par les Etats membres, de parties de leur souveraineté, ou plus modestement sur la perte d'une indépendance gouvernementale de chaque Etat, au profit d'une interdépendance politique.

2. Les attributions de l'Union Européenne en matière d'éducation : une politique européenne d'enseignement supérieur en construction ?

Il est couramment admis que l'Europe ne dispose que d'un rôle supplétif en matière d'éducation, les gouvernements nationaux ayant le choix des actions à mener. Pourtant l'intérêt politique porté par les instances européennes au domaine de l'éducation et de la formation a connu une évolution remarquable et laisse entendre le contraire. L'Education et la formation se sont très progressivement imposées comme objets politiques prégnants au niveau européen.

2.1. De Rome à Maastricht

La notion d'éducation est absente du Traité de Rome qui institue la communauté européenne. Seule apparaît la notion de « formation professionnelle » dans l'article 128,

[402] L'articulation des différents espaces et niveaux de décisions, européen-sociétal-local, est déterminée par l'existence d'une chaîne d'interdépendances institutionnelles, organisationnelles et idéologiques donnant forme à une cohérence globale au mode de régulation.

par lequel le Conseil européen s'octroie la possibilité d'établir les fondements prévalant à l'élaboration d'une politique commune de formation professionnelle pour « faciliter le développement économique des Etats membres et par la même occasion du marché commun ». Le texte précise alors que « la Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle »[403]. Les législateurs préciseront que « l'action de la Communauté vise : à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle; à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail; à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes; à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formations professionnelles et entreprises ; à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres »[404]. D'un point de vue opérationnel, « la Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle »[405].

Notons que le rôle tenu par l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement par l'Université, dans le cadre de cette orientation politique favorable à la valorisation et au développement de la formation professionnelle n'est pas explicitement précisé. Pour autant, tout porte à croire, au regard de l'aspect extrêmement général et englobant du texte, que les actions portées en direction des systèmes éducatifs (et peut-être surtout des systèmes d'enseignement supérieur) joue un rôle important dans l'objectif de « formation professionnelle ». Le caractère polysémique de la notion de « formation professionnelle » sera d'ailleurs pointé par l'Arrêt Gravier, prononcé par la Cour de justice en 1985[406]. Elle y est définie comme l'ensemble des enseignements préparant à une qualification professionnelle, à un métier ou à un emploi spécifique ; ou assurant l'acquisition de

[403] Traité de Rome instituant la Communauté européenne, signé le 25 mars 1957 par la France, la République fédérale Allemande, l'Italie, la Belgique, les Pays Bas et le Luxembourg.

[404] Traité de Rome instituant la Communauté européenne, signé le 25 mars 1957 par la France, la République fédérale Allemande, l'Italie, la Belgique, les Pays Bas et le Luxembourg.

[405] Article 128 du traité de Rome instituant la Communauté européenne, signé le 25 mars 1957 par la France, la République fédérale Allemande, l'Italie, la Belgique, les Pays Bas et le Luxembourg.

[406] Arrêt Gravier du 13 février 1985.

connaissances, d'aptitudes ou compétences nécessaires à l'exercice d'un travail[407]. L'attention portée par les instances européennes à la notion de « formation professionnelle » montre que l'idée très générale de la « professionnalisation » était déjà présente dans le traité de Rome.

En 1963, une décision du Conseil européen portant sur les principes généraux pour une politique commune[408] affiche plus clairement cette volonté de mener à bien une politique active en vue de favoriser une adaptation des formations au marché de l'emploi[409] et aux mutations industrielles[410], la professionnalisation des personnes inscrites dans le procès d'éducation[411], ou encore la coopération entre structures éducatives et économiques[412]. Ces points d'intérêt restent néanmoins difficilement applicables dans la mesure où l'Europe ne disposait pas des instruments politiques permettant de concrétiser ces orientations dans le cadre des contextes nationaux. La période correspond en France à la

---

[407] *1. « Si l'organisation de l'éducation et la politique de l'enseignement ne font pas partie en tant que telles des domaines que le traité a soumis à la compétence des institutions communautaires, l'accès et la participation aux cours d'enseignement et d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit de formations professionnelles ne sont pas étrangers au droit communautaire. Il ressort des différents actes et programmes que le conseil a arrêté dans ce domaine que la politique commune de formation professionnelle évoquée par l'article 128 du traité est en train de s'établir progressivement. Elle constitue d'ailleurs un élément des activités de la communauté dont les objectifs comprennent, entre autres, la libre circulation des personnes, la mobilité de la main d'œuvre et l'amélioration du niveau de vie des travailleurs. Il en résulte que les conditions d'accès à la formation professionnelle relèvent du domaine d'application du traité. (...) »*

2 « Toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, un métier ou un emploi spécifique, ou qui confère l'aptitude particulière à exercer de tels professions, métier ou emploi ; relève de l'enseignement professionnel, quels que soient l'âge et le niveau de formation des élèves ou des étudiants, et même si le programme inclu une partie d'éducation générale. Dès lors, la notion de formation professionnelle englobe l'enseignement de l'art des bandes dessinées dispensé par un établissement d'enseignement supérieur artistique ». Arrêt Gravier du 13 février 1985.

[408] Décision du Conseil, du 2 avril 1963 portant sur les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle (63/266/CEE), JO n°63 du 20/4/1963.

[409] *« Organiser en temps voulu les moyens de formation appropriés pour assurer les forces de travail nécessaires aux différents secteurs de l'activité économique ».* Décision du conseil, (63/266/CEE), idem..

[410] « *Satisfaire les exigences découlant du progrès technique, des innovations dans l'organisation de la production »* Décision du conseil, (63/266/CEE), idem.

[411] *« Permettre à chacun d'acquérir les connaissances et les capacités techniques nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle déterminée et d'atteindre le plus haut niveau de formation possible (...) »* Décision du conseil, (63/266/CEE), idem.

[412] *« Etablir les relations les plus étroites entre les différentes formes de formation professionnelle et les secteurs économiques, afin que, d'une part, la formation professionnelle réponde le mieux aux besoins de l'activité économique ainsi qu'aux intérêts des personnes en cours de formation et que, d'autre part, les milieux économiques et professionnels apportent partout au problèmes que pose la formation professionnelle tout l'intérêt qu'ils méritent » ou « assurer la collaboration des organismes publics et privés particulièrement intéressés dans les Etats membres aux problèmes de formation professionnelle ».* Décision du conseil, (63/266/CEE), idem.

mise en place, dans le cadre des travaux du Commissariat Général du plan à la mise en œuvre d'une gestion adéquationniste de l'offre de formation[413].

La signature de l'Acte unique[414] en 1986 à Luxembourg, et ratifié par le parlement en 1987, fait état de l'objectif convenu entre les Etats membres, d'achèvement de la construction du marché intérieur en vue de faire de l'Europe à horizon de 5 ans un « espace sans frontières intérieures dans lequel la libre circulation des marchandises, des personnes, des services et des capitaux est assurée » (Article 7 A). Afin de tendre vers la réalisation de cet objectif, déjà envisagé à Rome en 1957, la Communauté Economique Européenne transforme les pratiques de prise de décision dans certains domaines particuliers, élargit le champ des politiques communes de l'Union, envisage des modifications institutionnelles et affiche une volonté de renforcement de la coopération politique européenne.

Le Traité de Maastricht en 1992[415] institue l'Union européenne[416] qui prendra dorénavant la forme d'une confédération à vocation politique[417]. Dans le même temps, la compétence de l'Union européenne en matière éducative est officiellement reconnue, bien qu'encadrée par le principe de subsidiarité[418]. « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif

[413] Cf. Chapitre 1

[414] L'Acte unique européen (AUE) a été signé le 17 février 1986 par les Etats membres de la Communauté européenne. L'accord concrétise l'objectif de réalisation d'un marché intérieur. A cette fin, les politiques communes s'ouvrent à de nouveaux domaines (recherche, environnement, politique sociale). Le traité codifie la coopération en matière de politique économique et monétaire et prévoit les réformes qui conduisent au Traité de Maastricht.

[415] Le traité renforce le développement du marché interne, l'ouverture économique des frontières, et l'abolition des obstacles à la libre concurrence.

[416] Entré en vigueur le 1er novembre 1993, le traité de Maastricht institue une Union européenne entre les 12 Etats membres de la Communauté (Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne, France, Grèce, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal et Royaume-Uni).

[417] Le traité de Maastricht définit trois piliers de la politique menée par l'Union Européenne. Le premier pilier (les Communautés européennes), au travers les institutions européennes, s'engage en la mise en œuvre d'un marché unique et de politiques communes ; le second pilier (la politique étrangère et de sécurité commune) vise au développement d'une politique étrangère et de sécurité commune ; tandis que le dernier pilier (la coopération judiciaire en matière pénale**)** vise à structurer une politique de sécurité intérieure commune par la collaboration entre les services de police et de justice.

[418] La Commission Européenne ne peut pas procéder par directives dans ce domaine. Elle a néanmoins la possibilité de faire un certain nombre de recommandations.

ainsi que leur diversité culturelle et linguistique »[419]. Dans le domaine de l'éducation et de la formation apparaît donc l'affirmation d'un droit d'ingérence de l'union européenne sur les orientations nationales. L'article 126 du traité inscrit pour la première fois l'éducation, en tant que telle, dans le domaine d'intervention de l'Union européenne. Le texte introduit plusieurs éléments de changement, qui pour la plupart constitueront l'ossature des différents axes de réformes qui seront impulsés sept ans plus tard dans le cadre d'un accord intergouvernemental signé en 1999 à Bologne[420]. Dans les grandes lignes, Maastricht donne aux instances de l'Union Européenne la possibilité d'apporter recommandations en la matière afin de « promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement », de « développer la dimension européenne dans l'éducation », « de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études »[421]. Sur des aspects davantage liés au contenu des enseignements, le traité de Maastricht introduit pour la première fois le critère de « qualité » rattaché aux enseignements, et en cela se donne la possibilité de formuler des recommandations relatives à la structure de l'offre de formation, aux modalités de sa construction, ainsi qu'aux principes régissant leur financement.

Ainsi, comme le souligne Roser Cussó, à compter du traité de Maastricht « la compétence de l'Union européenne en matière éducative est officiellement reconnue, et en même temps encadrée par le principe de subsidiarité. La CE ne peut donc pas, pour le moment, procéder par des directives (légiférer) dans ce domaine. Elle peut toutefois recourir à des recommandations et à des mesures d'encouragement »[422]. Sur le fond, le texte entend installer davantage de « cohérence » entre les différents systèmes éducatifs européens. La notion de « cohérence » est comprise ici comme un dépassement du découpage classique macro / micro, accordant la plupart du temps un caractère déterministe du premier sur le second. Elle se caractérise comme « ensembles de relations en interdépendance, dans lesquels acteurs et espaces sont saisis dans leur rapport à la société. (…) La construction

[419] L'article 126 du traité de Maastricht.

[420] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, « L'espace européen d'enseignement supérieur », déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

[421] Article 127 (Maastricht), devenu 149 (Rome)

[422] Cussó, R., 2006 « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : les universités au-delà de Bologne », Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5, septembre.

de tels ensembles d'interdépendance structurelle et relationnelle leur confère une "cohérence" »[423].

2.2. Des orientations européennes en construction : le concours de lobbyings industriels

Sur les bases institutionnelles et juridiques établies dans le cadre du traité de Rome, puis du traité de Maastricht, la politique européenne en matière d'éducation et de formation va prendre une autre teneur sous l'influence d'un certain nombre d'organisations internationales.

A compter de la fin des années quatre-vingt, les systèmes éducatifs européens vont être l'objet d'un flux constant de rapports, recommandations et autres réflexions – produits de la Commission Européenne, mais également d'organisations ou cercles de réflexions internationaux divers (ERT, OCDE, Banque mondiale, etc.). L'étude de contenu de ces textes révèle un assez large consensus autour d'une volonté de transformation des appareils éducatifs. Ces concertations et propositions s'inscrivent dans un contexte socio-économique singulier caractérisé tout particulièrement par l'enracinement de nouvelles formes sociales de mobilisation-gestion de la main d'œuvre (Encadré 8) et le maintien d'un taux de chômage important au sein des pays européens.

Encadré 8 : La fin du rapport salarial[424] Keynesiano-fordiste ?

Dès le début des années 80, les pays européens traversent une phase de mutation économique profonde[425]. La période amorce une crise du « compromis fordiste » ou du « rapport salarial

[423] Maurice M., 1998, *« Les paradoxes de l'analyse sociétale. Rétrospective et prospective »*, pp.7-31, in Maurice Marc, Sellier François, Nohara Hiroatsu, Eric Verdier, *L'analyse sociétale revisitée*, Document du L.E.S.T., Aix-en-Provence, LEST, 129.

[424] Le rapport salarial définit les règles de mobilisation, d'usage et d'entretien de la main d'œuvre. La mobilisation correspond aux règles de mise au travail des individus, ou à la nature des liens entre employeurs et employés (liens de subordination, nature juridique et temporelle de la relation de travail et modalités d'avancement, de rémunération, de mobilité, de retraite, etc.). Les règles d'usage de la force de travail s'appliquent à l'exercice de l'activité de travail et concernent des conventions collectives ou des statuts particuliers qui déterminent la reconnaissance sociale du travail exercé par la définition de la qualification, des compétences ou encore du degré d'autonomie des fonctions exercées. Les modalités d'entretien fixent le niveau de rémunération et l'intensité des actions de formation proposées aux employés.

[425] Plusieurs tendances communes nous semblent significatives. Parmi elles, la croissance de l'emploi n'est plus « tirée » quantitativement par l'industrie au sens classique et simultanément, la part de « l'économie de services » dans la valeur ajoutée s'accroît. S'observe également une tertiarisation des emplois, professions et qualifications. Enfin, malgré quelques écarts entre les différents pays européens et des fluctuations conjoncturelles minimes, il existe un chômage structural de masse.

keynesiano-fordiste »[426]. On observe notamment une mutation lente des modes de mobilisation et d'usage de la main d'œuvre. L'emploi « typique » (stabilité de l'emploi, temps plein, carrière professionnelle, employeur et lieu de travail uniques), significatif du compromis fordiste, s'effrite. Le phénomène (difficilement contestable d'un point de vue statistique) interroge l'existence d'une phase de transition conduisant à l'édification d'un nouveau rapport salarial articulé autour de la flexibilité de la production, de la mobilité et de la polyvalence du travail et l'acquisition d'une dimension internationale. Il conduit encore à une transformation des formes de production des qualifications par la mise en œuvre de systèmes de certification favorables au développement des critères de mobilisation et gestion de la main d'œuvre émergeants.

Le livre blanc[427] intitulé « Croissance, compétitivité et emploi »[428] est l'un des premiers documents à avancer la perspective d'une redéfinition des contenus et des modalités de régulation des appareils éducatifs au nom de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs[429]. Le texte annonce les fondements d'une future politique européenne coordonnée en matière d'éducation et d'emploi. Le document, qui synthétise un travail de réflexion réalisé par la Commission européenne à la demande du Conseil européen de Copenhague[430] introduit une relation causale entre l'investissement en éducation (essentiellement privé) et « la croissance, la compétitivité et l'emploi ». La Commission présentera une série de propositions et d'orientations politiques intimement liées à la compétitivité des entreprises et à l'assouplissement des marchés nationaux de l'emploi - rapprocher les systèmes d'éducation et de formation des critères favorisant la compétitivité des entreprises en intervenant sur l'adaptabilité de la main d'œuvre.

---

[426] Colletis G. et Dieuaide P., 2005, *« Vers une ré-institutionnalisation du rapport salarial centrée sur la question des compétences. Un nouveau chantier pour l'ATR »*, *Cahier du GRES* 2005-19.

[427] Si les *livres blancs* n'ont pas de reconnaissance législative, ils méritent notre attention du fait du statut hybride qu'ils occupent. Présentés comme une source de propositions et réflexions en vue de l'élaboration de politiques concrètes, ces documents sont souvent à la genèse de textes fondateurs de la législation européenne et révélateurs des doctrines qui sous-tendent ses lois, mesures ou orientations politiques.

[428] Commission européenne, Livre Blanc « Croissance, Compétitivité, Emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle », 1993.

[429] Une série de propositions liées à la compétitivité des entreprises et à l'assouplissement des marchés nationaux de l'emploi y figure.

[430] Le Conseil européen organisé en juin 1993 à Copenhague a placé la question de l'emploi au cœur de la question du développement de l'Union européenne. Le conseil s'est dit *« préoccupé par le chômage qui sévit actuellement et par les graves dangers que comporte une situation dans laquelle un nombre croissant de citoyens de la Communauté sont de plus en plus coupés de manière permanente du marché du travail ». « Une adaptation profonde des systèmes d'éducation »* est plébiscitée avec pour leitmotiv la baisse des taux de chômage en Europe. au nom d'une amélioration. Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Copenhague, 21 et 22 juin 1993.

Le Livre Blanc de 1993 fait suite et s'inspire des recommandations de l'European Round Table (ERT) (lobby industriel[431] constitué de grands groupes européens) qui, dès 1989[432], invite les gouvernements nationaux à réfléchir sur « une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leur programme ». Deux registres font proposition : le gouvernement et la gestion des établissements publics d'éducation d'une part, et la redéfinition des contenus des formations et enseignements d'autre part.

Concernant le premier registre, les auteurs déplorent une trop grande rigidité des modes de fonctionnement des systèmes publics d'éducation[433], soit « des pratiques administratives souvent trop rigides pour permettre aux établissements d'enseignement de s'adapter aux indispensables changements requis par le rapide développement des technologies modernes et les restructurations industrielles et tertiaires »[434]. En réponse à la participation jugée trop faible des entreprises dans la construction, l'organisation et la gestion des formations, il est envisagé d'accélérer le développement des « partenariats entre les écoles (et) les entreprises », d'inciter les industriels à « prendre une part active à l'effort d'éducation » ainsi que les pouvoirs publics à associer les acteurs économiques aux décisions. Ces incitations montrent l'attention portée par les grands groupes européens à un aspect particulier de la professionnalisation des études, le rapprochement entre les établissements d'enseignement supérieur et les professionnels. Sur un plan organisationnel, la démarche peut être perçue comme la volonté d'instauration d'un passage progressif d'une régulation publique et centralisée de l'éducation à une gestion pluripartite et davantage décentralisée, assurant le fonctionnement de « systèmes plus flexibles ». Cette flexibilisation nécessiterait un espace d'autonomie de fonctionnement

[431] Les membres du groupe ont été des acteurs importants dans le processus de construction de l'agenda de Lisbonne. Keith Richardson, ancien président, confirme d'ailleurs les liens étroits existant entre la politique de l'ERT et celle mise en œuvre par les dirigeants politiques européens : « *Lisbonne a tracé le lien direct entre la globalisation et la création d'emplois à travers la poursuite de la compétitivité aussi clairement que l'ERT l'a fait dans 'Remodeler l'Europe' (rapport présenté par l'ERT en 1991) et dans tant de rapports publiés au cours de cette décennie. La longue liste de points précis de politique décidés à Lisbonne a complètement reflété les priorités habituelles de l'ERT »*.

Keith Richardson., 2000, *« Big Business and the European Agenda, Sussex European Institute »*, Working Papers, n°35, septembre, p.25.

[432] ERT., 1989, Education et compétence en Europe, Bruxelles, février.

[433] Pour les membres de l'ERT, *« dans la plupart des pays d'Europe, les écoles sont intégrées dans un système public centralisé, géré par une bureaucratie qui ralentit leur évolution ou les rend imperméables aux demandes de changement émanant de l'extérieur ».* ERT., 1995, Une éducation européenne, Vers une société qui apprend, Bruxelles, Février.

[434] ERT., 1989, idem.

plus large accordé aux structures éducatives et leur ouverture progressive sur l'extérieur, gage supposé de performance et de réactivité.

Le second registre concerne plus spécifiquement la réorientation du contenu des enseignements. Il est proposé de recentrer le processus éducatif sur l'acquisition d'un « socle commun de compétences »[435] mieux adapté aux attentes des professionnels, en vue d'accroître la productivité et la compétitivité des entreprises.

En 1994 un document de la Banque mondiale appuiera cette orientation sur la base d'un diagnostic qui critique fortement le fonctionnement des systèmes universitaires européens. Le document montre une augmentation des coûts de fonctionnement des établissements affaiblissant le taux de rendement de l'éducation, une pénurie des ressources publiques allouées (due à des politiques nationales de résorption de la dette publique), et une trop grande rigidité de fonctionnement des systèmes. Sur la base de ce constat, la Banque Mondiale préconise un durcissement de la contrainte budgétaire, un désengagement progressif de l'Etat (compensé par une hausse de l'investissement privé), mesures auxquelles s'adjoignent une rationalisation[436] et un contrôle de l'usage des subventions perçues par les établissements.

En 1995, la Commission européenne, dans un nouveau livre blanc intitulé « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive »[437], acte l'idée d'une restructuration institutionnelle et financière complète des systèmes d'éducation et de formation - objectif appuyé la même année par un second rapport de l'ERT[438]. L'investissement dans « l'intelligence » est plébiscité en vue de favoriser la résorption des taux de chômage élevé touchant la majorité des pays européens. « C'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000 que les systèmes d'éducation et de formation pourront

[435] Ce socle commun de compétence sera très largement développé quelques années plus tard dans le cadre d'un document de la Commission Européenne intitulée : « *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». CE., 2005, « Recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », Bruxelles, COM(2005)548 final.

[436] La notion de rationalisation des subventions coïncide ici avec la mise en œuvre de dispositifs de contrôle et d'évaluation de l'utilisation des fonds. Dans le domaine de l'offre de formation, cela se traduirait par la mise en place d'un système dans lequel le niveau des subventions provenant de l'Etat pour la formation serait proportionnelle à la qualité des diplômes financés ; qualité notamment évaluée au regard de l'insertion professionnelle des diplômés sortant du cursus d'étude.

[437] CE, 1995, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, COM(95) 590.

[438] ERT., 1995, Une éducation européenne, Vers une société qui apprend, Bruxelles, Février.

contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi »[439]**.** En remède à ce constat, le texte promeut six axes de développement : « encourager l'acquisition de connaissances nouvelles », « rapprocher l'école et l'entreprise », « lutter contre l'exclusion », « maîtriser trois langues européennes », « traiter sur un égal investissement physique et investissement en formation ». La professionnalisation et le rapprochement entre école et entreprise constitue une orientation majeure portée au niveau européen.

En 1996, l'OCDE (Encadré 9) apportera également sa contribution théorique à ces propositions par la parution d'un rapport intitulé « L'économie fondée sur le savoir »[440]. Le rapport se situe dans la continuité et en parfaite cohérence des propositions de l'ERT, reprises par la Commission européenne[441], et confirme en cela un assez fort consensus idéologique et politique au sein des organisations internationales. Le texte valorise la mise en place d'un système décentralisé et diversifié, ouvrant à une multiplicité d'acteurs et offrant des formations flexibles ajustées à l'emploi. L'OCDE préconise par ailleurs une modification du contenu même des formations et des enseignements, en vue d'une production de main d'œuvre disposant, certes d'un savoir « codifié » (ou de connaissance théorique issues de l'apprentissage scolaire), mais surtout de savoirs « tacites » (ou d'un savoir-faire, d'une compétence pratique à l'exercice d'une activité professionnelle)[442]. « Le processus d'apprentissage dépasse la simple acquisition d'un bagage scolaire. Dans l'économie du savoir, "l'apprentissage par la pratique" revêt une importance capitale. Un aspect fondamental de l'apprentissage est la transformation de savoir tacite en savoir codifié et le retour vers la pratique lorsque naissent de nouveaux types de savoir

---

[439] CE, 1995, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, COM(95) 590.

[440] Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE)., 1996, L'économie fondée sur le savoir, Diffusion Générale OCDE/GD(96)102, Paris.

[441] CE, 1993, L*ivre Blanc « Croissance, Compétitivité, Emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle »*, 1993.

CE, 1995, idem.

[442] *« L'économie du savoir se caractérise par la nécessité d'une acquisition constante d'informations codifiées et des compétences nécessaires à l'exploitation de ces informations. (…) Le savoir tacite, sous la forme des compétences nécessaires au traitement du savoir codifié, est plus important que jamais sur les marchés du travail. Le savoir codifié peut être considéré comme le matériau à transformer, et le savoir tacite, en particulier le savoir-faire, comme l'outil permettant le traitement de ce matériau. Les capacités qui permettent de sélectionner l'information utile et de rejeter celle qui ne l'est pas, de reconnaître les modèles d'information, d'interpréter et de décoder l'information, ainsi que d'acquérir de nouvelles compétences ou d'en oublier d'autres qui n'ont plus cours, sont de plus en plus demandées ». O*CDE., 1996, L'économie fondée sur le savoir, Diffusion Générale OCDE/GD(96)102, Paris.

tacite »[443]. La professionnalisation est ici présente, théorisée et définie comme un processus d'apprentissage assurant une imbrication et une cohérence entre savoirs « codifiés » et savoirs « tacites », l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, entre compétences générales et compétences professionnelles.

Encadré 9 : L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), réunissant les trente pays considérés comme « les plus développés de la planète », est née en 1961, en remplacement de l'ancienne Organisation européenne pour la Coopération Economique (OECE). En tant qu'organisation internationale, constituée d'un comité consultatif syndical international, le Trade Union Advisory Committe (TUAC) et d'un comité consultatif du monde des entreprises, l'OCDE se définit elle-même comme une structure dont le rôle consiste à « renforcer l'économie de ses pays membres, d'en améliorer l'efficacité, de promouvoir l'économie de marché, de développer le libre-échange et de contribuer à la croissance des pays aussi bien industrialisés qu'en développement ». Ses travaux se sont rapidement intéressés à l'éducation considérée comme un facteur déterminant de la croissance[444]. L'éducation est clairement intégrée dans la théorie de la croissance et comme facteur de productivité, et donc de compétitivité. Selon l'OCDE, « le savoir peut accroître la rentabilité de l'investissement, laquelle peut, à son tour, contribuer à l'accumulation de connaissances du fait qu'elle encourage l'adoption de méthodes plus efficientes d'organisation de la production ainsi que l'amélioration des produits et des services. Cela peut ainsi donner lieu à un accroissement durable de l'investissement qui peut se traduire par une progression continue du taux de croissance d'un pays ».[445] Ce cadre théorique et conceptuel pourrait avoir une influence sur la stratégie internationale de reconfiguration des universités avec pour perspective une standardisation des systèmes universitaires nationaux sur la base d'un nouvel ordonnancement institutionnel reliant universités, entreprises, acteurs locaux et gouvernement.

[443] OCDE., 1996, L'économie fondée sur le savoir, Diffusion Générale OCDE/GD(96)102, Paris.

[444] Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) est créé à cet effet dès 1968 en vue d'évaluer les scénarios d'évolution des systèmes d'enseignement dans la dynamique empruntée par l'économie capitaliste.

[445] OCDE., 1996,idem.

3. Le processus de Bologne : la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur

Une reconfiguration globale de l'architecture des formations universitaires, cohérente avec les orientations politiques, est envisagée par la Commission européenne, et impulsée en 1998 à l'Université de la Sorbonne[446] ; ce donnera naissance à ce que l'on nomme le processus de Bologne (Encadré 10). Les ministres de l'enseignement supérieur français, allemand, italien et anglais annoncent une volonté d'harmonisation européenne de l'architecture des formations. L'accord traduit un renforcement de la coopération et des liens entre les Etats membres en faveur d'une politique d'éducation européenne axée sur des objectifs définis en commun[447]. La position adoptée veut assurer la construction d'un système d'Enseignement Supérieur Européen compétitif à l'échelle mondiale (agir sur l'efficacité et la performance des systèmes face à la concurrence provenant des Etats-Unis, de l'Asie du sud-est et de l'Océanie) en s'appuyant sur l'initiative des ministres de l'éducation des pays sus cités. Par ailleurs, les objectifs de l'accord visent également la possibilité de former le plus grand nombre et l'élaboration d'une offre de formation répondant à un standard de qualité partagé.

Le document qui se termine par un appel lancé à d'autres pays d'Europe sera suivi d'une nouvelle rencontre en 1999 regroupant cette fois-ci les Ministres de 29 pays à Bologne et aboutissant à une déclaration commune prévoyant la création « d'un espace européen d'enseignement supérieur »[448]. Le processus de coordination est poursuivi à Prague[449] en 2001, Berlin[450] en 2003[451], Bergen[452] en 2005 et enfin à Londres[453] en 2007.

---

[446] *« Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur »*, à l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie, et au Royaume-Uni, Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

[447] *« Le "dynamisme communautaire" ne se manifeste (...) pas seulement de manière organisée par les traités. Il naît souvent des pratiques existantes qui trouvent leur place dans les zones grises des traités et que les révisions ultérieures de ceux-ci viennent codifier, ou procède parfois de façon externe par rapport aux traités et utilise la voie intergouvernementale »*. CE., 2001, *« Expertiser les processus de coordinations des politiques nationales », « Livre blanc sur la gouvernance »* – chantier n° 4 : Cohérence et coopération dans une Europe en réseau, juin.

[448] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, *« L'espace européen d'enseignement supérieur »*, déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

[449] *« Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur »*, Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague 19 mai 2001.

[450] *« Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur »*, Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003.

Encadré 10 : Le processus de Bologne

« Le processus de Bologne est le produit d'une série de conférences des ministres responsables de l'enseignement supérieur, au cours desquelles des décisions politiques ont été prises aux fins de construire un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Le processus comprend également la Commission européenne comme membre à part entière, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO – CEPES comme membres consultatifs, et de nombreuses organisations intéressées également comme membres consultatifs. Il y existe un partenariat à part entière et actif avec les établissements d'enseignement supérieur représentés par l'Association européenne des universités (European University Association – EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), les étudiants représentés par l'European Students' Union (Syndicat des étudiants européens – ESU), le monde académique représenté par l'Internationale de l'éducation (Education International – EI) et d'autres organisations actives dans le domaine, comme l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) et Business Europe représentant les organisations patronales »[454].

3.1. Les objectifs de Bologne

Les accords de Bologne[455] définissent six objectifs :

- « Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du supplément au diplôme, afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le Marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial et l'attractivité du système européen à l'échelon mondial ».

[451] La conférence des chefs d'Etats dans la capitale allemande fera par ailleurs de l'*« assurance qualité »* un axe de réforme incontournable, conformément aux propositions de l'ENQA (le réseau européen des agences d'assurance de la qualité) et des recommandations de la Commission européenne.

[452] L'espace européen d'enseignement supérieur : réaliser les objectifs » Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005.

[453] *« Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation »*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 18 Mai 200/.

[454] Eurydice., 2009, *« L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne »*, Commission Européenne.

[455] D'un point de vue politique, le processus de Bologne est lancé et piloté par des accords convenus entre Etats. Le mouvement se structure autour de quelques déclarations d'intention, extérieures à tous débats publics et discussions ministérielles. Si l'accord ne relève que de la préconisation et de l'intention, pour les membres de l'Union européenne la non inscription dans le processus pourrait constituer une forme de marginalisation politique et une mise à l'index de nouvelles normes en construction portées par l'Union.

- « Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens »

- « Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ».

- « Suppression des obstacles administratifs, financiers, académiques à la liberté de mouvement. Il s'agit de promouvoir la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation ».

- « Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables »

- et enfin « Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche ».

En France, le processus de transformation de l'architecture des formations a véritablement débuté à compter de 2002, par l'arrêté du 29 avril[456], et l'obligation faite aux universités de définir progressivement leurs formations au regard de ce cadre.

Les six axes de développement précédemment cités sont censés agir d'abord sur la facilitation des mobilités internationales au niveau européen, par une simplification et une harmonisation des systèmes de formation nationaux. C'est une architecture commune des systèmes de formation supérieure qui est alors envisagée, en vue de faciliter à la fois une mobilité étudiante et la flexibilité des parcours de formation à l'échelle européenne. Néanmoins, le critère de la mobilité n'est pas l'unique objectif. Bernard Swartenbroekx[457]

[456] Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master - NOR : MENS0200982A

[457] Swartenbroekx B., 2002, *« Voir Bologne et mourir ? »*, Politique, revue de débats, n°24, avril.

perçoit trois objectifs concrets qui se dégagent des accords de Bologne : « mobilité », « compétitivité » et « employabilité ».

Le premier point concerne donc la mobilité intra-européenne des étudiants, liée à la question de la mobilité professionnelle intra-européenne. La libre circulation de la force de travail, sur les principes élaborés par l'Acte unique[458], n'est plus uniquement considérée comme « un simple droit des individus à la libre circulation mais aussi comme l'une des composantes du développement économique communautaire »[459]. Le déploiement d'une mobilité estudiantine sur le territoire européen pourrait avoir pour fonction de résoudre les obstacles liés à la circulation de la main d'œuvre. La réforme de l'architecture des formations, qui permet une meilleure lisibilité des cursus et d'installer davantage de cohérence européenne, serait de ce point de vue une condition indispensable au bon fonctionnement d'un marché du travail élargi à l'échelle européenne. Très concrètement, l'initiative s'appuie sur la mise en place d'une organisation des études harmonisée autour de trois grades reconnus à l'échelle européenne que sont la licence, le master et le doctorat. Par ailleurs, en vue de permettre une meilleure compatibilité des différents systèmes nationaux d'enseignement supérieur, « il est proposé d'instaurer de manière générale un système de crédits permettant de transférer et d'accumuler des morceaux de formation. Ces crédits portent le doux nom d'ECTS pour european credits and transfert system que l'on a traduit en français par unité de valeur.»[460] Le système d'ECTS a également l'intérêt de permettre « une diversification des parcours, la prise en compte des spécificités de chacun (d'où son intérêt dans une démarche de validation des acquis de l'expérience), la conduite des réorientations, le développement des cursus pluridisciplinaires. Mais il offre aussi des risques dont le principal est sans doute celui du découpage des savoirs, de l'empilement des connaissances, de l'absence de maturation et d'approfondissement »[461]. De ce point de vue, le système peut apparaître comme un instrument favorable à la professionnalisation de parcours de formations au moyen de l'interdisciplinarité et par une modularisation des études permettant de regrouper dans un même parcours des enseignements professionnels ou professionnalisés et des

[458] La libre circulation des individus qui concerne initialement la population active occupée ou inoccupée s'élargie avec l'Acte unique à d'autres catégories telles que les étudiants ou les inactifs.

[459] Merle V. et Bertrand O., 1993, *« Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux »*, Revue Formation Emploi, n° 43, juillet.

[460] Swartenbroekx B., 2002, *« Voir Bologne et mourir ? »*, Politique, revue de débats, n°24, avril.

[461] Rose J, 2003, *L'Université en éclats*, Université de Provence, Céreq.

enseignements plus généraux et théoriques. Pour José Rose, l'efficacité d'une telle organisation des études réside en la présence d'un « dispositif garantissant la cohérence des parcours au sein de domaines de formation bien définis et leur pertinence académique et professionnelle mais autorisant aussi une marge d'initiative des étudiants ».

Le second objectif se rapporte au critère de compétitivité. Le processus de Bologne contribuerait à « accroître l'attractivité pour les étudiants, principalement non européens, de l'enseignement dispensé sur le Vieux continent face à la concurrence des universités d'Outre-Atlantique et donc d'attirer (ou de garder) en Europe les étudiants les plus brillants ». Un objectif sous-jacent à ce premier aspect relatif à la compétitivité serait de favoriser l'ouverture au principe de la concurrence intra-européenne entre les différents établissements d'enseignement supérieur. Pour l'auteur, la tendance réformatrice engagée dénote une « volonté de renforcer la compétition des institutions d'enseignement par une politique libérale de mise en concurrence des « fournisseurs » de formations. Des procédures d'évaluation de la qualité et d'accréditation des formations proposées sont par ailleurs encouragées afin de pousser les établissements vers des niveaux d'excellence »[462]. L'instauration systématisée de procédure d'évaluation de la qualité et d'accréditation des formations conduit parallèlement à la mise en place progressive d'une certaine cohérence entre les systèmes d'assurance qualité et les systèmes d'accréditation qui existe dans les différents pays signataires[463].

Enfin, l'orientation adoptée fait référence à un dernier objectif essentiel, celui de l'employabilité. Le processus de Bologne aurait pour intention de favoriser un repositionnement des structures d'éducation et de formation vis-à-vis du monde professionnel par une redéfinition de la nature des savoirs et compétences enseignés et des modalités de production des formations. Le texte envisage une meilleure adaptation des formations au marché de l'emploi au moyen notamment d'une redéfinition des procédures d'élaboration de l'offre de formation. Sur ce dernier point, il s'agit de valoriser au sein des différents pays membres une relative décentralisation des mécanismes de décisions au moyen de modalités de gouvernance permettant une « une meilleure implication des établissements, un meilleur ajustement aux réalités locales des

[462] Swartenbroekx B., 2002, *« Voir Bologne et mourir ? »*, Politique, revue de débats, n°24, avril.

[463] Dans cette perspective l'ENQA (Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) a vu le jour en 2000. Elle diffuse des informations, expériences et bonnes pratiques dans le domaine de l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur vers des agences européennes d'assurance qualité, les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur.

publics et des emplois, un engagement plus net dans le mouvement de professionnalisation des études »[464].

3.2. Bologne : des intentions aux actes

Un rapport réalisé par Guy Haug et Christian Tauch[465], à la demande de l'Association des universités européennes (CRE) et de la Confédération des Conférences des recteurs de l'Union européenne, avec le soutien de la Commission européenne, dresse en 2001 « les principales structures et tendances qui caractérisent l'ensemble des 35 pays par une enquête sur les changements et réformes intervenues depuis la Déclaration de Bologne »[466]. L'étude des réformes et changements intervenus dans les différents pays européens entre la Déclaration de Bologne (1999) et celle de Prague (2001) « se base principalement sur les informations recueillies au cours des deux derniers mois de l'année 2000 par le biais de questionnaires envoyés à tous les pays. Ceux-ci mettaient l'accent sur l'organisation du processus de suivi, sur les trois principaux objectifs de la Déclaration (mobilité, employabilité, compétitivité) et sur les cinq principales lignes d'action esquissées dans cette dernière ». Les résultats montrent pour l'ensemble des pays étudiés, la présence de processus de réformes touchant à la redéfinition des rapports entre les systèmes d'enseignement supérieur et le monde professionnel. Pour certains pays, cette tendance préexistait aux orientations définies à Bologne. C'est notamment le cas de la Suède[467], des Pays-Bas[468], ou encore de la France. Pour l'exemple français, le gouvernement « a souligné que l'accent mis sur la professionnalisation était la pierre angulaire de sa politique nationale d'enseignement supérieur depuis trois décennies, ce qui se reflète largement dans les contrats de quatre ans conclus entre le ministère et

[464] Rose J, 2003, « L'Université en éclats », Université de Provence, Céreq.

[465] Haug G. et Tauch C., 2001, *« Tendance des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur »*, rapport de suivi préparé pour les Conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai.

[466] L'étude des réformes et changements intervenus dans les différents pays européens entre la Déclaration de Bologne (1999) et celle de Prague (2001) *« se base principalement sur les informations recueillies au cours des deux derniers mois de l'année 2000 par le biais de questionnaires envoyés à tous les pays. Ceux-ci mettaient l'accent sur l'organisation du processus de suivi, sur les trois principaux objectifs de la Déclaration (mobilité, employabilité, compétitivité) et sur les cinq principales lignes d'action esquissées dans cette dernière ».*

[467] Pour la Suède le rapport précise que le pays *« juge la collaboration entre ses établissements d'enseignement supérieur et les cercles professionnels et économiques généralisée, naturelle, et facile et elle a fait de la capacité à répondre aux besoins de la société environnante le troisième pilier de son enseignement supérieur, sur un pied d'égalité avec la recherche et l'enseignement ».*

[468] Concernant les Pays-Bas, l'attention portée au critère d'employabilité, tel que défini dans le cadre de l'Union européenne, constitue un enjeu de la structuration de son système d'enseignement supérieur en bénéficiant *« d'un large soutien du gouvernement et des partenaires sociaux ».*

chaque université ». Dans le cas de la France, la présence des milieux professionnels dans la définition et l'organisation des cursus constitue un outil répondant à l'exigence d'employabilité et permettant de répondre parfaitement aux critères de convergence de l'Union européenne.

Pour les auteurs, « tout comme celui d'accroître la mobilité, l'objectif de la Déclaration de Bologne de promouvoir l'employabilité des diplômes sur le marché européen de l'emploi est jugé très important et pertinent par la grande majorité des pays signataires ». Toutefois, si la tendance consistant à adapter les systèmes d'enseignement supérieur au « marché de l'emploi » est consentie par une très grande majorité des pays, la nature des ajustements opérés diffère au sein des Etats membres. Pour les uns[469], une démarche favorisant des « ajustements aux besoins spécifiques du marché, pour faire face en particulier aux pénuries accrues de compétences et de main d'œuvre » est privilégiée. Dans d'autres pays, la professionnalisation est tendanciellement généralisable à l'ensemble des filières d'enseignement supérieur sur la base d'un recentrage des enseignements sur des domaines devant permettre d'améliorer l'employabilité des diplômés[470].

Des spécificités nationales sont également mises au jour dans le cadre d'un rapport publié en 2009 par la cellule Eurydice de la commission européenne[471]. Le document fait état des résultats d'une étude dont l'objectif était d'évaluer les changements accomplis dans le cadre du processus de Bologne. L'enquête a porté sur 46 pays[472]. Les résultats relatifs à l'application du modèle 3-5-8 au sein des 46 pays a montré d'abord que la nouvelle architecture de formation est entièrement en place, « ou a du moins été introduite de manière extensive dans la plupart des établissements et programmes de tous les pays ». Des différences sont toutefois observables et concernent d'abord le nombre d'ECTS nécessaires à l'obtention du premier cycle. « Dans les programmes de licence (premier

[469] Cela semble majoritairement concerner les pays récemment entrés dans l'Union européenne.

[470] A l'inverse, cette conception concerne davantage les pays jouissant d'une certaine ancienneté dans l'Union européenne.

[471] Eurydice., 2009, *« L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne »*, Commission Européenne.

[472] Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Albanie, Ancienne République yougoslave de Macédoine, Andorre, Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-et-Herzégovine, Croatie, Fédération de Russie, Géorgie, Moldavie, Monténégro, Saint-Siège, Serbie, Suisse, Ukraine, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède, Turquie.

cycle), le modèle de 180 crédits ECTS (3 ans) prédomine dans 19 pays tandis que 11 pays ont privilégié son alternative, le modèle de 240 crédits ECTS (4 ans) ». Ensuite, un autre point sujet à des particularités sociétales concerne l'articulation entre l'enseignement professionnel de niveau CITE 5B (encadré 11) et le premier cycle de l'enseignement supérieur. Le rapport évoque le fait que si le processus de Bologne a débouché sur une relative convergence des systèmes de diplômes, certaines particularités apparaissent au regard de l'inscription des diplômes professionnels dans le schéma 3-5-8. « Dix pays (Albanie, Allemagne, Belgique, Bulgarie, Croatie, France, Géorgie, Irlande, Monténégro et Slovénie) utilisent ou ont adapté la structure du processus de Bologne, en particulier le concept de licence, à ce niveau d'enseignement. Cependant, plus de deux tiers des pays n'ont pas jugé nécessaire de moderniser l'enseignement professionnel au niveau CITE 5B dans le cadre de l'application des réformes du processus de Bologne. (…) Outre une distinction entre les programmes de niveau CITE 5A et CITE 5B, certains pays établissent une distinction importante entre les qualifications académiques et les qualifications professionnelles. En Croatie, en France, en Lettonie, en Lituanie et au Monténégro, une différence est faite entre qualifications académiques et qualifications professionnelles aux niveaux tant de la licence que du master ». La France a développé à côté de la licence (classique) une licence professionnelle qui fait partie du niveau CITE 5B. Le diplôme a une finalité d'insertion et vise l'accès au marché du travail, avec des possibilités limitées d'accès au niveau Master. Il en va de-même pour le deuxième cycle qui développe deux spécialisations au niveau du M2 (le master professionnel et le master recherche au niveau CITE 5A). Dans d'autres pays, cette distinction entre cursus professionnels et cursus classiques n'apparaît pas.

Encadré 11 : La Classification Internationale Type pour l'Education

La Classification Internationale Type pour l'Education, la CITE a été développée par l'UNESCO en vue de faciliter les comparaisons de statistiques de l'éducation et d'indicateurs de différents pays sur la base de définitions uniformes et acceptées internationalement. La première classification est apparue dans les années soixante-dix, et sera modifiée au milieu des années quatre-vingt-dix. Ces révisions ont été adoptées par la conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997.

La CITE se structure en six niveaux. Le niveau CITE 0 correspond à l'Education préprimaire[473], CITE 1 concerne l'enseignement primaire[474], CITE 2 correspond au premier cycle de

[473] L'Education préprimaire (CITE 0) est la première étape de l'instruction organisée (âge d'accès 3 ans).

l'enseignement secondaire[475], le niveau CITE 3 qui regroupe les diplômes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire[476] et le niveau CITE 4 qui correspond dans la classification européenne à l'enseignement postsecondaire non tertiaire[477].

Enfin les niveaux CITE 5 et CITE 6 regroupent les diplômes « tertiaires » (ou supérieurs) :

- CITE 5 est le premier stade de l'enseignement supérieur. Ce niveau comprend deux sous-catégories. CITE 5A regroupe les cursus « longs » aux contenus d'enseignement de nature 'théorique'. Ces diplômes préparent les étudiants à accéder à des programmes de recherche approfondis ou à l'exercice certaines professions (médecine, droit, etc.). CITE 5B regroupe les cursus « courts » professionnels ou professionnalisés.

- CITE 6 est le second stade de l'enseignement supérieur **(**Programmes de recherche de haut niveau)**.** Ces cursus sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche.

Les résultats de ces études montrent l'influence des positions définies au niveau européen sur la restructuration des l'architecture nationales des diplômes. Pour autant, si des convergences s'observent dans les objectifs et orientations, la mise en œuvre des orientations portées à l'échelle européenne ne traduit pas forcément une convergence étroite des configurations concrètes des systèmes universitaires. Le constat pourrait correspondre à ce que Marc Maurice qualifie de processus d'« endogénéisation de l'externe »[478]. Ces orientations communes ont pour effet d'orienter les réformes et

[474] L'enseignement primaire (CITE 1) est conçu pour donner un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en calcul et inculquer des connaissances élémentaires dans quelques autres disciplines. (Âge d'accès entre 5 et 7 ans).

[475] Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) comprend trois sous-catégories : le niveau 2A prépare les élèves à la poursuite d'études générales et débouche sur le niveau 3A ; le niveau 2B a une finalité professionnelle plus marquée, conduisant au niveau 3B ; le niveau 2C prépare à accéder au marché du travail. Il complète l'enseignement de base et est d'ordinaire davantage structuré en disciplines et assuré par des enseignants plus spécialisés. L'entrée se fait normalement au terme de six ans d'enseignement primaire. (cinq ans en France)

[476] Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) comprend trois sous-catégories : le niveau 3A prépare les élèves à des études de niveau universitaire au niveau 5A; le niveau 3B prépare les élèves à accéder à un enseignement supérieur à finalité professionnelle au niveau 5B; le niveau 3C prépare les élèves à accéder au marché du travail ou à une formation post secondaire, non supérieure. L'enseignement est encore plus fortement spécialisé par discipline que dans le premier cycle du secondaire, les enseignants possédant des diplômes d'un niveau plus élevé.

[477] CITE 4 comprend deux sous catégories. Le niveau 4A prépare les élèves à l'accès aux formations de l'enseignement tertiaire (ou « supérieur »), à la fois de niveau universitaire et à finalité professionnelle. Le niveau 4B en règle générale prépare les élèves à entrer dans la vie active. Au regard du cadre français des diplômes, les formations correspondent soit à l'enseignement secondaire du deuxième cycle, soit à l'enseignement postsecondaire. Les enseignements du niveau 4 sont inférieurs à ceux de l'enseignement supérieur.

[478] Maurice M., 1998, *« Les paradoxes de l'analyse sociétale. Rétrospective et prospective»*, pp. 7-31, in Maurice Marc, Sellier François, Nohara Hiroatsu, Eric Verdier, *L'analyse sociétale revisitée*, Document du L.E.S.T., Aix-en-Provence, LEST, 129.

constructions portées au niveau national, sans imposer une configuration complètement prédéfinie, chaque Etat Nation devant composer avec ses particularités sociétales.

4. Le processus de Lisbonne : naissance d'une politique européenne d'enseignement supérieur ?

Le Conseil européen de Lisbonne (encadré 12) tenu en mars 2000 affirme politiquement le rôle et la place dorénavant accordés à l'éducation et à la formation au sein du processus de construction européenne. Les chefs d'Etat et de gouvernement retiennent un objectif déterminant dans la reconfiguration des liens entre éducation et économie : faire d'ici à 2010, « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »[479].

Encadré 12 : Les trois piliers actés dans le cadre du conseil européen de Lisbonne

Trois orientations sont actées dans le cadre du conseil européen de Lisbonne. Un pilier économique vise une relance programmée de la croissance des Etats membres, en préparant « la transition vers une société et une économie fondée sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D, ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation et par l'achèvement du marché intérieur ». Un second pilier, 'social'[480], annonce une reprise de l'emploi concomitante d'une réduction des inégalités sociales : « moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale ». Enfin, un pilier environnemental prévoit la mise en œuvre d'une politique de « développement durable » permettant « d'entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macroéconomiques ». Le processus de Lisbonne traduit tout d'abord une volonté d'achèvement du marché unique - réforme du marché des biens, des services et des marchés financiers - afin d'encourager les échanges commerciaux et de favoriser la concurrence. Ensuite, il entérine une redéfinition des marchés du travail au niveau européen - flexibilité et capacité d'adaptation du marché du travail, investissement dans le capital humain au nom d'une hausse des niveaux d'éducation et de compétences scientifiques, technologiques et intellectuelles censée assurer la compétitivité des

[479] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

[480] Sur le plan « social », les objectifs fixés par Lisbonne ne manquent pas d'ambition. Pour ne citer qu'un chiffre, il y est prévu que le taux d'emploi passe de 62,2% à 70% en 2010. Par ailleurs, le nombre de domaines dans lesquels l'Union a lancé des « initiatives politiques » dans le cadre de ce pilier social s'est multiplié : l'emploi, la lutte contre l'exclusion et la pauvreté, la sécurité sociale (et particulièrement les pensions), mais aussi la formation, l'éducation...

Etats membres face à la concurrence internationale. Enfin, les décideurs politiques invoquent une augmentation substantielle de la croissance compatible avec un développement durable.

Dans le domaine de l'éducation, le Conseil européen a invité les ministres européens « à entreprendre une réflexion générale sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement, axée sur les préoccupations et les priorités communes »[481]. Sur la base d'une proposition de la Commission[482] et de contributions des Etats Membres, le Conseil a adopté le 12 février 2001 le « rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation »[483]. Le document synthétise les treize objectifs de la politique éducative européenne articulés autour de trois priorités : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ; permettre l'accès de tous à l'éducation et la formation 'tout au long de la vie ; ouvrir les systèmes d'éducation et de formation sur le monde (Encadré). En février 2002, le Conseil de Barcelone adopte un programme de travail détaillé « Education et Formation 2010 ». Il vise à faire des systèmes d'éducation et de formation en Europe « une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010 ».

Encadré 13 : Les trois objectifs stratégiques et treize objectifs concrets associés

• Objectif 1 : Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne

- Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs
- Développer les compétences nécessaires dans la société fondée sur la connaissance
- Permettre à tous d'avoir accès aux TIC
- Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques et techniques
- Optimiser l'utilisation des ressources

• Objectif 2 : Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation

- Ouvrir l'environnement d'apprentissage
- Rendre l'apprentissage attrayant
- Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale

• Objectif 3 : Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation

- Renforcer les liens avec le monde du travail et de la recherche et avec la société dans son ensemble

[481] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

[482] Le 31 janvier 2001, la commission européenne dans le cadre d'un rapport intitulé 'les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation', propose six axes de développement : Relever le niveau de l'éducation et de la formation en Europe ; Faciliter et généraliser l'accès à l'éducation et à la formation à tous les stades de la vie ; Actualiser la définition des compétences de bases pour la société de la connaissance ; Ouvrir l'éducation et la formation à l'environnement local à l'Europe et au monde ; Utiliser les ressources de façon optimale et Établir un nouveau partenariat avec les établissements scolaires. CE, 2001a, Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation COM (2001) 59.

[483] CE, 2001a, Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation COM (2001) 59.

- Développer l'esprit d'entreprise
- Améliorer l'enseignement des langues étrangères
- Accroître la mobilité et les échanges
- Renforcer la coopération européenne

Si les orientations définies à Lisbonne sont parfaitement cohérentes avec le mouvement engagé dans le cadre du processus de Bologne, elles les dépassent néanmoins. « L'enjeu de la réussite est économique : les pays riches devenant de moins en moins concurrentiels en matière de production manufacturière, le but est de concentrer les efforts sur deux étapes du process industriel qui créent le plus de valeur ajoutée : la conception et la commercialisation. Cette évolution doit être rattachée à la fois à l'objectif affiché de libre circulation des personnes et des biens sur l'espace européen, mais aussi à la volonté d'élever le niveau de formation dans cette perspective d'« économie de la connaissance ».[484]

Deux communications « Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance »[485] et « Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »[486] synthétisent tout particulièrement les principales recommandations formulées par l'Union européenne dans ce domaine, ou les grandes transformations auxquelles devront faire face l'ensemble des universités inscrites sur l'espace européen en vue de contribuer à la réalisation des objectifs de Lisbonne. Les textes concernent tout autant l'autonomisation et la gouvernance des établissements, le financement et l'utilisation des ressources des universités, leur ouverture à des formes de partenariats multiples, que l'instauration de nouveaux critères censés réguler l'architecture de leur offre de formation.

4.1. Améliorer la gouvernance des universités et promouvoir l'autonomie institutionnelle des établissements

4.1.1. Promouvoir l'autonomie institutionnelle des établissements

Le rapport de la commission européenne intitulé « Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne » avance

[484] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p.

[485] CE, 2003c, *« Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance »*, COM(2003) 58.

[486] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

l'idée qu'« une majorité d'universités estiment que leurs réglementations nationales ne leur permettent pas, à l'heure actuelle, d'entreprendre les changements nécessaires pour assurer leur avenir ». Or, « dans un environnement ouvert, concurrentiel et évolutif, l'autonomie est indispensable pour permettre aux universités de répondre aux besoins changeants de la société et d'assumer pleinement la responsabilité de ces réponses »[487].

L'octroi d'une plus large autonomie[488] aux établissements universitaires passe en pratique par un élargissement de leurs missions.

Selon la Commission, afin de contribuer pleinement à la stratégie définie à Lisbonne, les universités auront à terme la charge :

- « de fixer des priorités spécifiques à moyen terme (en définissant notamment les types/domaines de recherche, d'enseignement et de services dans lesquels elles atteindront un niveau de qualité remarquable) et d'orienter l'effort collectif de son personnel vers ces priorités »;
- « de gérer et de développer leurs ressources humaines »;
- « de définir leurs programmes – eu égard au système d'assurance qualité interne et aux principes communs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur »;
- « de gérer professionnellement leurs installations et équipements (les posséder, les exploiter et les développer), leurs ressources financières (budgets, investissements et emprunts) et la communication extérieure (création d'une image institutionnelle) »[489].

Les gouvernements nationaux sont ainsi conviés à mettre en œuvre des mesures facilitant l'autonomie académique des établissements universitaires (programmes d'enseignement et recherche), budgétaire (à travers l'attribution de budgets globaux), organisationnelle (structure de l'université) et celle liée à la gestion du personnel (responsabilité quant aux recrutements, salaires et avancements). Dans cette perspective, la Commission demande aux gouvernements nationaux d'assouplir leur cadre réglementaire en vue de permettre aux instances de direction des universités de mener une véritable politique

[487] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

[488] Ce qui ne veut pas forcément dire « autonomie politique » puisque les grandes orientations restent fixées par la tutelle gouvernementale en cohérence des lignes directrices définies au niveau européen.

[489] CE, 2005b, idem.

d'établissement sur la base de décisions inscrites dans une stratégie globale de développement. De fait, accorder une autonomie administrative aux établissements suppose l'existence d'un cadre légal leur offrant juridiquement la possibilité de prendre des décisions et de les mettre en œuvre[490].

Pour la commission, rendre les établissements autonomes dans les choix relatifs à leurs activités et les actions mises en œuvre à l'échelle locale, passe nécessairement par l'octroi d'une relative autonomie financière. En cela, les universités devraient disposer d'un budget propre. Elles devraient être en mesure de définir leurs dépenses au regard des orientations stratégiques définies au niveau national, mais également au niveau local. Elles devraient par ailleurs avoir la possibilité de collecter et utiliser à leur gré des ressources complémentaires à l'investissement public, provenant des collectivités territoriales, des entreprises, et plus largement des acteurs partenaires au niveau local.

Pour autant, si la commission européenne recommande une plus grande liberté de gestion aux établissements universitaires, celle-ci reste relative. L'autonomie des universités implique en contrepartie la mise en œuvre au sein de chaque établissement d'une véritable stratégie de développement cohérente avec les orientations nationales et assurant dans le cadre d'une concertation avec la tutelle et les partenaires locaux la construction de projets participant efficacement au développement local. L'autonomie des universités doit s'accompagner de l'obligation de la mise en œuvre d'un système de financement approprié fondé sur les résultats. Il s'agit « d'inculquer au sein de l'institution une culture de l'évaluation […et] une culture de la régulation […] pour améliorer l'efficacité des actions entreprises ou réajuster aux besoins, objectifs et actions. Ceci implique encore une culture de l'autonomie, de la responsabilité et de la nécessité du rendement de comptes »[491].

La démarche invite par conséquent à l'instauration de nouvelles relations entre la tutelle gouvernementale (en charge de contrôler l'activité des établissements) et les universités.

[490] En France, la loi relative aux responsabilités et libertés des universités (LRU).

[491] UNESCO, 1998c, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions, Document de travail, ED-98/Conf.202/5.

4.1.2. La gouvernance : redéfinition du rôle et des rapports entre l'Etat, l'établissement et les partenaires extérieurs

La gouvernance réaménagée des systèmes universitaires suppose en fait la redéfinition des rapports entre les différents niveaux de décision que sont : le niveau national (les gouvernements des Etats membres en charge de la recherche et de l'enseignement supérieur) ; et le niveau local constitué d'acteurs divers (les universités, les régions, ainsi que les milieux professionnels).

Les modalités organisationnelles régissant les liens entre les établissements et leur tutelle gouvernementale font tout particulièrement débat. Pour les décideurs européens, « les ministères d'un grand nombre de pays devraient revoir leur approche, avec moins de contrôles ex ante et plus de responsabilité ex post des universités pour leur qualité, leur efficacité et la réalisation des objectifs convenus »[492]. Plutôt que de privilégier un pilotage centralisé et une gestion interne de type bureaucratique, l'Etat est encouragé à définir des cadres d'actions et des objectifs (seul ou dans le cadre d'une négociation contractualisée avec les établissements), ainsi qu'à mettre en œuvre un système d'évaluation des actions menées (laissées à l'initiative des établissements). En d'autres termes, l'Etat devrait établir un cadre général (règles, objectifs politiques, financement, mesures incitatives). Les universités devraient, quant à elles, définir de nouvelles règles de gouvernance interne appuyant leurs priorités stratégiques sur la base d'une gestion professionnelle des ressources humaines, de leurs investissements et de l'efficacité des projets développés. Sur ce principe, dont les modalités de mise en œuvre restent floues, les universités assumeraient la responsabilité de la mise en acte de leurs missions et des résultats de leur stratégie de développement.

Par conséquent, selon la Commission, l'attribution de ces nouvelles responsabilités accordées aux universités nécessite un renforcement du pouvoir exécutif au sein des établissements. Sur ce point, comme il en est question pour le système universitaire français dans le cadre de l'application de la LRU[493], « dans la plupart des pays, des efforts ont été faits pour renforcer le pouvoir de décision des établissements »[494]. Les points communs résident dans une plus grande concentration des pouvoirs au sein des

[492] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

[493] « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités », publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007.

[494] Analyse des politiques d'éducation, OCDE, 2003.

chefs d'établissement, entrainant une perte de pouvoirs du côté des instances participatives et collégiales. Par ailleurs, le mouvement d'ensemble s'accompagne d'une tendance forte à « l'introduction de représentants du monde extérieur dans les instances chargées d'assurer la gouvernance de l'enseignement supérieur ». Cet élément a en partie pour but « d'intégrer un plus grand nombre de personnalités ayant une expérience dans le monde de l'industrie ou du commerce, et par là même, de renforcer les liens avec l'économie et améliorer l'efficience interne »[495].

D'une manière générale, selon Christine Musselin, le mouvement en cours ne correspond pas à un désengagement de l'Etat, mais caractérise plutôt un changement de nature du rôle joué par les autorités publiques. « Les autorités publiques qui produisaient des règles et contrôlaient leur application endossent désormais un rôle d'évaluateur et de régulateur. Ce n'est pas un désengagement de l'Etat. Au contraire, les Etats n'ont jamais été aussi impliqués dans leurs systèmes de recherche et d'enseignement supérieur que maintenant car c'est un véritable enjeu, mais l'intervention a changé de nature. Dans la plupart des pays, l'allocation des moyens est utilisée comme un mode de pilotage »[496].

4.2. Accroître, diversifier et rendre plus efficace le financement des universités

Cette question a été évoquée précédemment, un autre aspect important des recommandations portées au niveau européen concerne la gestion financière des universités, ou l'installation progressive de nouveaux mécanismes de gestion par lesquels « l'allocation des moyens est utilisée comme mode de pilotage »[497]. Il s'affiche au niveau européen une volonté marquée visant une modification de la structure financière des universités au moyen d'une diversification des sources de financement, tout en s'efforçant de rendre plus efficace leurs utilisation.

4.2.1. Accroitre et diversifier le financement des universités

Pour la Commission, le financement des universités devrait être plus diversifié et davantage ouvert à l'investissement privé. « Le sous financement grandissant des

[495] Analyse des politiques d'éducation, OCDE, 2003.

[496] Musselin C., 2007, *« Autonomie des universités versus autonomie des universitaires ? Quelle gouvernance est possible et souhaitable ? »,* Institut Henri Poincaré, Paris.

[497] Musselin C., 2007, idem.

universités européennes compromet leurs capacités de retenir et d'attirer les meilleurs talents, et de renforcer l'excellence de leurs activités de recherche et d'enseignement. Parce qu'il est peu probable que des fonds publics additionnels puissent à eux seuls combler l'écart qui se creuse, il convient de trouver les moyens d'augmenter et de diversifier les revenus des universités»[498]. Dans cette optique, le nouveau modèle de financement envisagé devrait donner une plus large place aux « dotations privées »[499], « aux revenus de la vente de services (y compris des services de recherche et ceux concernant le développement de possibilités flexibles de formation tout au long de la vie), notamment aux entreprises, et de l'exploitation des résultats de la recherche », ainsi qu'« aux contributions des étudiants sous la forme de frais d'inscription et de scolarité ».

Les représentants des Etats membres s'accordent sur le fait que les pouvoirs publics doivent contribuer à fournir aux universités et aux étudiants « un niveau suffisant de financement public », tout en s'efforçant de trouver parallèlement des moyens de l'augmenter en accroissant et diversifiant les participations privées à l'enseignement supérieur [500]. Les universités qui, dans la plupart des pays européens, étaient principalement financées sur fonds publics devront dorénavant différencier leurs apports budgétaires en ayant davantage recours à des ressources provenant des familles et de l'industrie. « Une partie nettement plus importante du financement des universités européennes doit provenir de l'industrie (…). La Commission invite dès lors les États membres à veiller à ce que les règles fiscales autorisent et encouragent les partenariats entre les entreprises et les universités et à ce que les universités soient capables d'utiliser les fonds ainsi obtenus de manière à se renforcer continuellement »[501].

De ce point de vue, la professionnalisation des études, qui se traduit par la construction de partenariats institutionnels entre différents partenaires impliqués à l'échelle locale (Université, les Régions et départements et, surtout, les entreprises) apparaît comme un dispositif participant à cette diversification des sources de financements. La production des diplômes et cursus professionnalisés répondrait alors à la double priorité de l'Union

[498] CE, 2003c, *« Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance »*, COM(2003) 58.

[499] *« Les dotations privées peuvent représenter une source substantielle de revenus pour les universités, comme on peut le voir aux Etats-Unis ».*

[500] CE, 2003a, Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe COM (2002) 779.

[501] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

européenne à savoir : assurer conjointement l'adaptabilité et la flexibilité des formations ainsi que la diversification des modalités de financement.

4.2.2. Rendre plus efficace l'investissement dans l'éducation et la formation

(a). Les recommandations de la Commission européenne

La Commission recommande d'utiliser plus efficacement les ressources financières disponibles au nom d'une responsabilisation des universités vis-à-vis de leurs parties prenantes : les étudiants qu'elles forment, les autorités publiques qui les financent, le marché du travail qui utilise les qualifications et les compétences transmises par elles et la société dans son ensemble, pour qui elles remplissent des fonctions importantes liées à la vie économique et sociale. Pour synthétiser, la gestion financière des universités devrait être définie sur les résultats plutôt que sur les moyens. « L'objectif doit être de maximiser le retour social sur investissement de ces financements. De nombreux signes indiquent qu'ils ne sont actuellement pas utilisés de manière optimale »[502]. Parmi les signes qui reflètent le manque d'efficacité de l'investissement, la commission signale : « une inadéquation entre l'offre (qui s'inscrit dans le moyen terme, en raison de la durée des études) et la demande (qui s'exprime à très court terme et est plus volatile) de qualifications »[503].

Ainsi, la question porte certes sur la nécessité d'un accroissement du niveau global d'investissement dans l'éducation (notamment au moyen d'une diversification des investisseurs), mais surtout sur l'exigence de la mise en place généralisée de procédures de contrôle de la bonne utilisation des fonds par les établissements. Ce contrôle de la qualité de l'utilisation des ressources est selon la Commission européenne la condition indispensable à la hausse de l'investissement des diverses « parties prenantes » dans l'enseignement supérieur. « Pour attirer davantage de moyens financiers, les universités doivent avant tout convaincre les parties prenantes - pouvoirs publics, sociétés, ménages - que les ressources existantes sont utilisées efficacement et que des ressources nouvelles créeraient de la valeur ajoutée qui leur profiterait. Un financement plus important ne peut

[502] CE, 2003c, *« Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance »*, COM(2003) 58.

[503] CE, 2003c, idem.

se justifier sans changement profond : permettre un tel changement est la principale justification et le premier objectif de tout nouvel investissement »[504].

L'initiative demanderait alors que toutes décisions touchant à l'activité de l'établissement et engageant un financement soient prises sur la base des résultats présents et anticipés, et non plus de manière mécanique. « Les universités devraient être financées davantage pour ce qu'elles font que pour ce qu'elles sont, en basant le financement sur les résultats qu'elles produisent plutôt que simplement sur les moyens qu'elles utilisent et en modulant le financement selon la diversité des profils institutionnels des universités »[505]. Le nouveau modèle financier proposé s'appuie sur des indicateurs de performance (préalablement définis) qui serviront à mesurer l'impact entre les moyens investis (inputs) et les résultats obtenus tant économiques que sociaux (outputs).

La démarche consiste donc à cibler l'investissement éducatif sur des versants de développement stratégiques répondant à des critères de qualités spécifiques, au moyen notamment de l'utilisation systématique de procédures d'évaluation. S'agissant de la construction de l'offre de formation, la priorité irait ainsi aux formations et diplômes respectant un certain nombre de critères de qualité préalablement définis. Pour l'Union européenne, « si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur de la qualité et de la performance des universités et devrait être pris en compte et récompensé par les systèmes de régulation, de financement et d'évaluation »[506]. D'une manière plus générale, la qualité de l'enseignement pourrait s'apprécier « au regard des exigences scientifiques du moment (la pertinence des connaissances diffusées), du respect des engagements (l'application effective des programmes et méthodes annoncés), de la réussite des études (la réduction des inégalités) et des débouchés professionnels (la connaissance des premiers emplois et des trajectoires ultérieures) »[507].

---

[504] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

[505] CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, Bruxelles, COM(2006) 208 final.

[506] CE., 2006, idem.

[507] Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, 1ère biennale formation-emploi-travail, *Les chemins de la formation vers l'emploi*, relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

En pratique, une étude de l'OCDE témoigne de l'évolution progressive des modes de financement des universités européennes. « A présent, les gouvernements dans leur quasi-totalité, allouent aux universités non pas des financements ventilés par poste de dépenses mais une subvention ou une dotation globale. Ils tendent aussi clairement à adapter ou renforcer les droits de scolarité, la répartition budgétaire en fonction des résultats et la passation de contrats basés sur les performances »[508]. Le document précise encore que « ces changements ont lieu alors même que la gouvernance des universités évoluait vers un renforcement de l'autonomie, accompagné toutefois d'une plus grande responsabilisation ».

(b). Le cas de la France : l'application de la LOLF

En France, des changements ont eu lieu en ce sens. Le financement des activités universitaires a subi plusieurs modifications censées favoriser la mise en place d'une gestion financière par la performance. Le tournant correspond à l'instauration en 2001 de la Loi d'Orientation de la Loi de Finances[509] (LOLF) et son application au domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire en 2006.

Historiquement, les subventions de fonctionnement attribuées par l'Etat aux universités se définissent sur la base des activités de l'université (ses formations et le nombre d'étudiants inscrits dans chacune d'entre elles) et leurs projets. Ainsi pour ce qui est du financement des formations habilitées par l'Etat, une dotation ministérielle était accordée depuis 1984 sur la base des normes « San Remo ». Le système « San Remo » définissait la dotation de fonctionnement sur la base du nombre d'étudiants et de l'estimation du coût moyen par étudiant. En 1989, la mise en place de la contractualisation[510] était censée favoriser un financement davantage axé sur les résultats en orientant la dotation publique au regard des évaluations et recommandations du Comité National d'Evaluation (CNE)[511]. En pratique, les évaluations n'étaient que très rarement prises en compte et l'inscription des universités dans un nouveau contrat quadriennal correspondait quasi

[508] Analyse des politiques d'éducation, OCDE, 2003.

[509] Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances.

[510] Circulaire n° 89-079 du 24 mars 1989 relative à la mise en place de la politique contractuelle.

[511] Créé en 1984, le Comité national d'évaluation est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

systématiquement à la réhabilitation de l'ensemble de leur offre de formation existante et l'apparition de nouveaux diplômes habilités par l'Etat.

La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du premier Août 2001, entrée en vigueur le premier janvier 2006, entend modifier les choses. L'objectif principal annoncé est de moderniser la gestion publique en passant d'une culture de moyens à une culture de la performance, en confiant aux gestionnaires publics davantage de liberté et donc de responsabilité. La gestion publique est ainsi orientée vers les résultats et la recherche de l'efficacité. Depuis 2006, les budgets des universités sont donc votés selon l'architecture LOLF (Programmes, actions, moyens) dans le cadre des projets annuels de performances. Ces projets annuels de performances (PAP) sont annexés au projet de loi de finances (PLF), par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF). Depuis la LOLF, le budget de l'Etat se décline en missions[512] et programmes au sein des missions**.** Le programme 150 intitulé « Recherche et Enseignement supérieur » fixe le cadre des actions relatives à l'activité des universités (Encadré 14). Chaque programme, éventuellement pluriannuel, fait l'objet d'objectifs stratégiques **(**eux-mêmes déclinés en actions), de moyens demandés (crédits d'engagement et de paiement), de projets annuels de performances. Pour vérifier que les objectifs sont atteints, des indicateurs de performance ont été créés. L'allocation des moyens alloués par l'Etat aux universités est alors définie en fonction de la performance de leurs activités, tant dans le domaine de l'enseignement que de la recherche.

Encadré 14 : Le programme 150 : Formations supérieures et recherche universitaire

Au sein de la mission « Recherche et Enseignement supérieur », le programme 150, intitulé **«** Formations Supérieures et la recherche universitaire », fixe le cadre des actions relatives au domaine. Les actions 01 (formation initiale et continue du baccalauréat à la licence), 02 (formation initiale et continue de niveau master), 03 (formation initiale et continue de niveau doctorat) déclinent les activités des universités liées à la formation.

[512] Le budget et les comptes de l'Etat sont dorénavant structurés en 34 missions : 1. Action extérieure de l'État ; 2. Administration générale et territoriale de l'État, 3. Agriculture, pêche, forêt et affaires rurales ; 4. Aide publique au développement ; 5. Anciens combattants, mémoire et liens avec la Nation ; 6. Conseil et contrôle de l'État ; 7. Culture ; 8. Défense ; 9. Développement et régulation économiques ; 10. Direction de l'action du Gouvernement ; 11. Écologie et développement durable ; 12. Engagements financiers de l'État ; 13. Enseignement scolaire ; 14. Gestion et contrôle des finances publiques ; 15. Justice ; 16. Médias ; 17. Outre-mer ; 18. Politique des territoires ; 19. Pouvoirs publics ; 20. Provisions ; 21. Recherche et enseignement supérieur ; 22. Régimes sociaux et de retraite ; 23. Relations avec les collectivités territoriales ; 24. Santé ; 25. Sécurité ; 26. Sécurité civile ; 27. Sécurité sanitaire ; 28. Solidarité et intégration ; 29. Sport, 30. Jeunesse et vie associative ; 31. Stratégie économique et pilotage des finances publiques ; 32. Transports ; 33. Travail et emploi ; 34. Ville et logement.

Ces actions font l'objet de plusieurs objectifs évalués au moyen d'indicateurs de performance[513] :

- **Objectif 1. « Répondre aux besoins de qualification supérieure »**

Le texte précise que « la formation des diplômés doit leur permettre de s'insérer rapidement dans un emploi stable, bien rémunéré, correspondant à leur niveau de qualification. Pour améliorer l'insertion des diplômés, l'Etat dispose de plusieurs leviers : offrir des formations bénéficiant d'une assurance qualité en termes d'acquis et de compétences ; professionnaliser les formations : développer les stages en entreprise, développer le partenariat avec le monde économique ; veiller à une répartition équilibrée des formations professionnalisées sur l'ensemble du territoire ; développer les évaluations sur la qualité de la relation Formation-Emploi ; mieux informer et orienter les étudiants ».

Indicateurs de performance :

- Pourcentage d'une classe d'âge titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur
- Insertion professionnelle des jeunes diplômés trois ans après leur sortie de formation initiale

- **Objectif 2. Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation**

Le texte précise qu'en vue d'assurer les objectifs de qualité assignés aux diplômes universitaires (licences, masters et doctorants), les universités se doivent de mettre en œuvre « des démarches d'évaluation de la qualité ». S'agissant plus précisément du niveau licence, les établissements doivent s'engager à améliorer l'orientation des étudiants, à favoriser le taux de succès des étudiants inscrit dans le cursus, et optimiser la durée d'obtention des diplômes.

Indicateurs de performance :

- Pourcentage d'établissements disposant d'un dispositif d'autoévaluation ou d'assurance qualité
- Part des inscrits dans les formations professionnelles courtes STS et IUT parmi les néo-bacheliers techniques et professionnels poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur
- Jeunes sortis non diplômés de l'enseignement supérieur
- Pourcentage de licences obtenues en 3 ans

- **Objectif 3. Maîtriser l'offre de formation**

L'objectif vise ici à solutionner les problèmes liés à la superposition et l'enchevêtrement des diplômes, et de résoudre « l'inflation non maîtrisée de l'offre de diplômes » et la « multiplication d'établissements de taille réduite ». Dans cette perspective, le gouvernement demande davantage de « coopérations entre établissements », de « regrouper les établissements de taille trop réduite » et « d'articuler l'offre pédagogique et la politique des moyens pour éviter les dérives inflationnistes ».

[513] Projet annuel de performances du programme *« Formations supérieurs et recherche universitaire »*, 2009.

Indicateurs de performance :

- Pourcentage de sites secondaires dont le nombre d'étudiants est inférieur à 1000
- Nombre de regroupements d'écoles d'ingénieurs
- Part des mentions à faibles effectifs (L et M)

➢ **Objectif 4. Faire de l'enseignement supérieur un outil performant de formation tout au long de la vie**

Il s'agit ici de favoriser le développement de la formation continue au sein des établissements d'enseignement supérieur. « Le schéma licence-master-doctorat (LMD) en ouvrant de larges capacités de parcours diversifiés de formations modulaires, en généralisant les dispositifs de validation d'acquis et en permettant la création de nouveaux diplômes doit, dans l'avenir, favoriser un développement substantiel des activités de formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur ».

Indicateurs de performance :

- Pourcentage de diplômés en formation continue par rapport au nombre total de diplômés
- Nombre de validations des acquis de l'expérience (VAE) dans les universités et au CNAM

➢ **Objectif 5. Accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans le système européen et mondial**

Il s'agit ici de favoriser la visibilité et l'attractivité des établissements à l'échelle européenne et internationale. « L'ouverture et l'action internationales comportent un développement de la mobilité, un accroissement des partenariats entre établissements français et étrangers, des politiques volontaristes sur des zones géographiques ciblées dans le cadre de la politique internationale de la France ».

Indicateurs de performance :

- Mesure de la mobilité des étudiants au sein de l'OCDE
- Part des étudiants étrangers inscrits en master et en doctorat (non titulaires du baccalauréat en France)
- Ratio de réussite comparé des étudiants étrangers par rapport aux étudiants français en licence, master
- Nombre de diplômes conjoints aux niveaux M et D

La LOLF entend donc placer la culture du résultat au cœur du nouveau système d'allocation des moyens. Ces moyens devraient être définis en fonction de la tenue d'objectifs dans les différents domaines de l'activité des établissements universitaires (réussite dans les études, insertion professionnelle des diplômés, engagements sur la politique de site, etc.).

4.3. Ouvrir les universités vers l'extérieur : développer les partenariats

Un volet important des recommandations portées par l'Union européenne vise à inciter les universités à devenir attentives aux demandes externes et à répondre aux attentes qui émanent de la société et de tous ceux pour lesquels l'enseignement supérieur représente un enjeu, et tout particulièrement les acteurs professionnels. « La question centrale est d'aller vers une plus grande flexibilité de l'éducation et de la formation, permettant de prendre en compte la diversité des publics et des demandes. C'est sur un tel mouvement que, doit en priorité, s'engager le débat à l'intérieur de l'Union. »[514]

Cette ouverture sur l'extérieur, ou cette attention portée à la demande sociale et professionnelle, est d'ailleurs présentée comme une condition indispensable à la mise en acte de modalités de gestion financière renouvelées et plus efficaces. Le renforcement des liens entre l'Université et l'Entreprise fait l'objet d'une attention toute particulière. Pour la Commission, « dans de nombreux pays, ces liens sont inhérents à la présence des partenaires dans l'organisation de la formation et constituent de toute évidence une composante essentielle du processus visant à garantir la capacité d'insertion professionnelle ». Que ce soit dans les textes européens, comme ici, ou dans l'argumentaire des politiques nationales[515], le rapprochement de l'école et de d'entreprise est incité et légitimé par l'idée d'un manque d'adaptation de l'école au monde économique, raison jugée première du chômage juvénile[516]. Les différents responsables politiques européens évoquent, pour la plupart, l'existence d'une trop importante coupure entre la sphère éducative et professionnelle. « L'enseignement supérieur européen (…) reste fortement isolé de l'industrie, avec qui le partage de connaissances et la mobilité restent limités. En conséquence, un nombre trop élevé de diplômes (même du niveau le

[514] CE, 1995, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, COM(95) 590.

[515] Le récent rapport ministériel intitulé *« De l'Université à l'Emploi »*, faisant état du *« débat national Université-Emploi »* lancé par le ministère à compter du 25 avril 2006 et ayant donné lieu à 120 réunions au sein de 29 académies, réparties sur l'ensemble du territoire national, fait le constat d'une inadaptation des universités aux besoins du marché du travail. Le rapport préconise notamment d' *« Améliorer la professionnalisation »,* de *« Rapprocher durablement l'université du marché du travail »*, de *« Créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance »*, et plus largement de *« Faire évoluer le système universitaire dans son ensemble »*.

Hetzel P (Dir)., 2006, *« De l'Université à l'Emploi »,* Commission du débat national Université-Emploi, Rapport final, octobre, 108 p.

[516] L'inadaptation invoquée entre école et économie apparaît comme un invariant historique utilisé comme outil idéologique de transformation des systèmes éducatifs et de mutation de régime de régulation éducatifs.

plus élevé de l'enseignement) ne possèdent pas l'esprit d'entreprise et les qualifications dont a besoin le marché du travail »[517]. Le rapprochement entre l'Université et l'Entreprise est ainsi présenté comme le moyen d'améliorer tout à la fois : la pertinence des programmes d'enseignement et de formation au regard des besoins du marché du travail, « l'employabilité des apprenants »[518], « les perspectives de carrières des chercheurs à tous les stades de leur vie professionnelle en ajoutant des compétences entrepreneuriales à leur expertise scientifique » [519] ou encore le niveau et la qualité du financement des établissements.

4.3.1. Sur la notion de « partenariat »

Depuis quelques années, on observe une quasi généralisation de l'usage de la notion de partenariat pour désigner les formes nouvelles de l'action publique dans des domaines variés, y compris dans celui de l'enseignement supérieur. Dans ce domaine, le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont certainement participé à faire du partenariat une question omniprésente au sein des débats et réflexions sur les politiques d'éducation en Europe. Les raisons de cet engouement pour le partenariat sont multiples.

L'ancrage du partenariat dans les discours et pratiques semble être globalement la conséquence d'une transformation du rôle de l'Etat en matière d'éducation et de formation et de l'ouverture du système universitaire à d'autres partenaires. Le développement d'une approche plus « managériale » de l'éducation, l'instauration de nouvelles modalités de gouvernance des universités laissant davantage d'autonomie aux établissements, ce qui contribue également à faire du partenariat un principe d'action structurant la coopération entre acteurs au niveau local. La nécessité pour les établissements universitaires de trouver à côté de l'investissement public d'autres ressources financières représente aussi un facteur favorable à la construction de partenariats entre les universités, les administrations territoriales et surtout les entreprises.

Le phénomène est surtout associé au rapprochement entre les universités et le monde du travail en tant que dispositif en charge de répondre efficacement aux attentes du milieu professionnel en matière de qualification, et par conséquent à favoriser l'insertion

[517] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005)152.

[518] CE, 2001a, *« Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation »*, COM (2001) 59.

[519] CE, 2001a, idem.

professionnelle des sortants du système universitaire (mission des universités en France depuis la loi LRU[520]). La démarche consiste à « améliorer le partenariat université-entreprise pour l'employabilité »[521].

Cependant, si le terme semble être largement entré dans les discours développés par les responsables politiques et les acteurs de l'éducation, il est difficile d'en donner une définition générique. D'une manière générale, la notion de partenariat désigne la relation par laquelle des acteurs (publics/privés) s'associent librement en vue de réaliser un projet commun, dont la résultante serait favorable aux uns et aux autres. Michel Boisclair et Louis Dallaire, le définissent comme « une démarche par laquelle une organisation s'associe avec au moins une autre organisation, dans le cadre d'une relation sur mesure et évolutive, qui s'entendent pour poursuivre un but commun et des objectifs compatibles, qui décident de mettre en commun des ressources humaines, informationnelles, financières et matérielles afin d'obtenir des résultats avantageux, dans le respect de leur mission, mandat et objectifs respectifs, tout en demeurant souveraines en dehors du partenariat » [522]. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la diversité des acteurs concernés (Etat, Université, collectivités territoriales, entreprises et organisations professionnelles, etc.), la diversité des statuts, des pouvoirs et des intentions des uns et des autres, la variété des formes de collaboration, de participation ou d'implications des diverses parties prenantes, fait du « partenariat » une notion aux formes concrètes très éclectiques. Si le partenariat au sein de l'Université désigne une relation de coopération entre différents acteurs (Etat, Universités, Région, entreprises, etc.), dont l'objectif serait la construction de projet de formation et d'éducation répondant aux enjeux et attentes de diverses parties prenantes, sur le terrain, le terme regroupe manifestement une grande variétés de formes de coopérations.

Au niveau local, dans le cadre de la construction de l'offre de formation, la simple consultation des autres « parties prenantes » (collectivités territoriales, entreprises, etc.) pourrait constituer le premier degré de la relation partenariale entre l'université et les acteurs extérieurs. La démarche consisterait ici, pour les acteurs universitaires à

[520] « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités », publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007.

[521] CE., 2009, *« Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités : le Forum européen pour le dialogue université-entreprise »,* COM(2009) 158 final.

[522] Boisclair M. et Dallaire L., 2008, *« Les défis du partenariat dans les administrations publiques. Un regard systémique. Théorie et pratique »*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

s'informer des attentes des uns et des autres en matière de formation et tout particulièrement de recueillir les avis des milieux professionnels.

La mise à contribution des parties prenantes, ou leur participation active aux différentes phases du processus de construction et de mise en œuvre des formations, pourrait constituer un second degré de partenariat aux formes multiples. Comme le décrit Daniel Comte, « les modes de relations entre les acteurs peuvent être placés sur un continuum entre information mutuelle et fusion ». La relation entre acteurs va de la simple concertation au stade de la cogestion. Les parties prenantes pouvant intervenir dans la définition du contenu des contenus et des diplômes, la participation au processus pédagogique dans les enseignements universitaires et dans l'entreprise (sous la forme des stages), à l'organisation des examens, au financement de la formation, etc. Rappelons que des travaux récents menés en France sur les formes de coordination à l'œuvre dans la création des diplômes au sein des universités montrent une grande variété de formes de relations entre les universités et les acteurs extérieurs[523].

4.3.2. Promouvoir les liens entre le monde universitaire et le monde de l'entreprise : agir sur l'efficacité de l'offre de formation

Un programme de développement défini par la commission européenne en 2006, « Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation», insiste sur la nécessité de développer les partenariats entre les entreprises et les universités. Le document précise que ces dernières ont le devoir « d'affirmer leur rôle en tant qu'acteurs économiques, capables de répondre mieux et plus rapidement à ce que demandent les marchés et de développer des partenariats pour l'exploitation de la connaissance scientifique et technologique»[524]. La communication suggère que les entreprises participent pleinement à la construction et redéfinition de l'offre de formation des universités et plus largement à leur gouvernance et financement.

La nature des formations et des enseignements supérieurs, ou des contenus à enseigner, serait alors sous le feu d'un certain nombre de modifications. Dans tous les textes

[523] Bel M., 2003, *« La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques »*, Knowledge, Education, and Future Societes, SASE.

Bel M., Cuntigh F., Gayraud L. et Simon G., 2005, *« Système régionaux d'enseignement supérieur et dynamique de professionnalisation de l'offre »*, Institut d'économie publique, Céreq, Marseille.

[524] CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, Bruxelles, COM(2006) 208 final.

européens abordant cette question, la structure argumentative du discours et les recommandations qui en découlent donnent une grande place à la notion d'employabilité. « Pour pouvoir surmonter les écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail, les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés et contribuent à l'effort de formation de la main d'œuvre en général »[525]. « Les établissements scolaires, les centres de formation et les universités doivent être ouverts sur le monde : il convient de resserrer leurs liens avec l'environnement local, avec les entreprises et les employeurs plus particulièrement, afin d'améliorer leur compréhension des besoins de ces derniers et d'accroître ainsi l'employabilité des apprenants ». Pour les décideurs européens, les entreprises locales « fournissent une indication sur les besoins futurs de qualifications dans la région concernée, elles représentent une source d'informations potentielle pour les apprenants sur le mode de fonctionnement du monde des entreprises »[526].

Sans être explicite sur la nature des savoirs enseignés et le degré de leur articulation aux 'attentes' de la sphère économique, l'Union européenne recommande, dans la phase de construction de l'offre de formation, la mise en congruence plus systématique de l'offre de formation à la demande économique. « Les universités devraient offrir des cursus innovants, des méthodes d'enseignement et des cours de formation continue ou de recyclage qui combinent des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences liées plus particulièrement à une discipline spécifique. Des périodes de stages en entreprises dûment reconnues et créditées devraient être introduites dans les cursus. Ceci concerne tous les niveaux de formation, à savoir les cycles courts et les programmes de licence, de master et de doctorat. (…) Cette ambition doit être étendue au-delà des besoins du marché du travail au sens strict pour favoriser une culture entrepreneuriale chez les étudiants et les chercheurs »[527].

Outre l'importance soulevée, qui est celle pour les universités de répondre plus efficacement à la demande de main d'œuvre qualifiée par une collaboration plus fine entre les acteurs universitaires et le monde de l'entreprise, la commission insiste sur la nécessité d'inclure des « compétences transversales et transférables » à tous les niveaux

[525] CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, Bruxelles, COM(2006) 208 final.

[526] CE, 2001a, *« Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation »*, COM (2001) 59.

[527] CE., 2006, idem.

de qualification, tout comme de renforcer l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité des programmes d'éducation. Cette attention portée à la question des compétences transversales et de l'interdisciplinarité est dans la plupart des textes européens mis en lien avec la thématique de la mobilité professionnelle et de l'adaptation au changement. « Dans les milieux professionnels, la complexité de l'organisation du travail, la multiplicité des tâches confiées aux salariés et l'introduction de régimes de travail flexibles et de formules de travail en équipe contraignent les travailleurs à posséder, davantage que leurs prédécesseurs, des compétences dépassant les aspects purement techniques de leur profession. L'éventail des compétences utilisées sur le lieu de travail s'élargit sans cesse. (…) La plus importante des aptitudes est la faculté d'apprendre »[528]. La commission incite également les universités à promouvoir « l'esprit d'entreprise »[529] (Encadré 15) au moyen de modules de formation présents dans tous cursus universitaires.

Encadré 15 : esprit d'entreprise selon la Commission européenne

La notion d' « esprit d'entreprise » est souvent utilisée dans les textes européens abordant la question des contenus et de l'organisation de l'offre de formation universitaire.

Le terme d'esprit d'entreprise, selon l'interprétation première que l'on en fait, peut tout autant qualifier une aptitude individuelle à l'entrepreneuriat, que plus largement un corpus de compétences cognitives et polyfonctionnelles favorables à la polyvalence et à la mobilité professionnelle.

Dans sa première acception, l'esprit d'entreprise correspond à toute qualité renvoyant à « la créativité et l'esprit d'initiative », qualités individuelles assises sur des savoirs et compétences « transdisciplinaires » facilitant l'entrepreneuriat[530].

Dans une seconde acception, plus large, l'esprit d'entreprise « ne se limite pas à l'activité commerciale, c'est aussi un esprit actif et réactif que la société dans son ensemble se doit de valoriser et dans lequel elle doit investir. Aussi les établissements d'éducation et de formation devraient-ils stimuler les compétences des apprenants et leur esprit d'entreprise tout au long de leur parcours d'éducation et de formation »[531]. Le mouvement conduit encore à une responsabilisation individuelle des carrières éducatives et professionnelles. Dorénavant : « Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes ». « Le

[528] CE, 2001a, *« Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation »*, COM (2001) 59 final.

[529] CE, 2001a, idem.

[530] CE., 2004, Conseil de l'Union européenne, *« Education et formation 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne »*, mars.

[531] CE, 2001a, idem.

facteur déterminant est cette capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution. Pour tirer le meilleur parti de cette aptitude, les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en mains leur destin » (CCE 2000).

4.3.3. Les partenariats inter universités et le développement local : spécialisation et excellence

Dans le rapport intitulé « Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance » est exposé un certain nombre d'éléments que la commission considère comme indispensables à la construction d'universités d'excellence[532]. La Commission pousse très clairement au regroupement d'établissements dans ce qu'elle nomme les « centres et réseaux européens d'excellence ». Les universités sont conviées à fusionner sur la base de domaines « dans lesquels les différentes universités ont atteint, ou peuvent raisonnablement envisager d'atteindre, l'excellence jugée nécessaire au niveau européen ou mondial - et d'y concentrer des fonds de soutien à la recherche académique » [533]. La concentration des financements de recherche sur un plus petit nombre de domaines et d'institutions devrait se traduire par une spécialisation accrue des universités, dans le sens de l'évolution, qu'on observe actuellement, vers un espace universitaire européen plus différencié où les universités tendent à se concentrer sur les aspects situés au cœur de leurs compétences en recherche et/ou dans l'enseignement.

La dynamique impulsée ici vise donc un rapprochement des établissements situés sur le même site. Le regroupement et la coopération des universités conduit, selon l'union européenne, à la spécialisation et une concentration des activités d'enseignement et de recherche sur des segments d'activité performants et par là même le regroupement des moyens permettant des économies d'échelle. Le mouvement s'opère dans le contexte général de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et dans le cadre de l'objectif défini à Lisbonne.

Pour la Commission, chaque université doit exploiter tout son potentiel en tenant compte de ses forces et priorités propres et elle doit dès lors être capable d'identifier celles-ci et

[532] « L'objectif doit être d'amener toutes les universités au maximum de leur potentiel (…) ».

[533] CE, 2003c, *« Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance »*, COM(2003) 58.

de se concentrer sur elles[534]. Le mouvement irait vers la construction d'universités dont les missions et les formes diffèrent, ou vers un système d'établissements universitaires présentant des profils divers offrant différents types de programmes d'études comme des activités de recherche et d'innovation. Ce mouvement conduirait à la construction de vastes structures universitaires, différenciées entre elles tant par leur champ de compétences, que par leur dynamique de gestion et de développement, notamment par la collaboration d'acteurs multiples. La construction d'universités « concurrentielles » au niveau mondial, c'est-à-dire performantes dans les domaines de la recherche et de l'enseignement (attractives au niveau européen et mondial) conduit à orienter la restructuration des universités sur les principes de « différenciation » et « d'excellence ». « L'Europe a besoin d'universités capables de développer leurs propres points forts et de différencier leurs activités eu égard à ceux-ci. Si toutes les universités peuvent partager quelques valeurs et missions communes, elles n'ont pas toutes besoin d'avoir le même équilibre entre enseignement et recherche, la même approche de la recherche et de la formation à la recherche, ou le même portefeuille de disciplines et de services universitaires »[535].

Si, pour la commission européenne, le regroupement des universités doit se faire sur la base d'une mise en commun des atouts de chacune dans les domaines de l'enseignement comme de la recherche, cette concentration des activités universitaires doit également s'opérer en synergie du développement économique à l'échelle locale. De fait, en congruence des orientations affichées visant une articulation plus fine entre les enseignements universitaires et les attentes du monde professionnel à l'échelle locale, la mise en réseau des universités proches géographiquement devrait être définie, selon la commission, au regard d'une démarche stratégique liée au développement local[536].

[534] CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152.

[535] CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, Bruxelles, COM(2006) 208 final.

[536] La notion de développement local peut être appréhendée comme une démarche volontaire d'acteurs se regroupant sur un territoire donné, en vue d'améliorer les conditions de vie, et tout particulièrement les champs relatifs à la formation et l'emploi.

4.4. Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

La construction du cadre européen des certifications (CEC), dans lequel devront à terme s'intégrer l'ensemble des systèmes de formation européens (formation initiale et continue) pourrait favoriser la redéfinition des études universitaires en termes de compétences, et le rapprochement entre le contenu des diplômes et l'espace des qualifications professionnelles attendues sur le marché du travail. Plus largement, le cadre européen des certifications constitue un instrument de promotion des instruments d'éducation et de formation tout au long de la vie.

4.4.1. Le cadre européen des certifications

Le Cadre européen des certifications (CEC), adopté par le parlement européen le 23 avril 2008[537], est considéré comme une étape importante de la concrétisation des objectifs de Lisbonne et de la « stratégie européenne pour l'emploi » (Encadré 16). Il se présente comme un « méta-cadre » dont l'objectif est la construction d'une structure commune des certifications[538] à l'échelle européenne. Le CEC est applicable à l'ensemble des enseignements et des formations (initiales ou professionnelles) de l'enseignement scolaire, aux formations universitaires et à la formation professionnelle. Il regroupe ainsi l'enseignement supérieur et les formations dispensées au sein des universités (pour le cas français, les licences professionnelles, masters et doctorats y trouvent donc place).

Encadré 16 : La stratégie européenne pour l'emploi

En novembre 1997, le sommet sur l'emploi de Luxembourg correspond au lancement d'un vaste programme d'intervention de l'Union européenne dans les champs de l'emploi et de la formation : la Stratégie Européenne pour l'Emploi (SEE). L'apparition d'un chômage de nature structurelle, s'élargissant à l'ensemble des marchés du travail européens, conduit les chefs d'Etats et de gouvernement à agir collectivement dans le cadre de l'Union européenne par la mise en œuvre de coordination et de convergence des politiques de l'emploi et de la formation. Sur la base des principes et orientations politiques mis au jour dans le Livre blanc intitulé « Croissance,

[537] Recommandation du parlement européen et du conseil établissant le *cadre européen des certifications : un nouvel instrument de conversion,* Strasbourg, le 23 avril 2008.

[538] Pour l'Union européenne, la certification est *« le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède à terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée »*. Recommandation du parlement européen et du conseil établissant le *cadre européen des certifications : un nouvel instrument de conversion,* Strasbourg, le 23 avril 2008.

compétitivité et emploi »[539], cette coordination gouvernementale, initiée cinq ans plus tôt par le traité de Maastricht[540], a pour objet le développement de politiques structurelles visant les domaines suscités. Lors du conseil européen extraordinaire sur l'Emploi à Luxembourg en novembre 1997, le Conseil européen entérine « les lignes directrices pour l'emploi » élaborées dans le cadre du traité d'Amsterdam[541]. Ces dernières se structurent alors en quatre axes de développement :

(1). Améliorer la capacité d'insertion professionnelle, ou améliorer l'employabilité des demandeurs d'emploi : « Chaque personne doit pouvoir accéder aux offres d'emploi, à l'expérience professionnelle, à la formation ou à d'autres mesures actives dans les meilleurs délais – pas plus de douze mois – après la mise au chômage (six mois pour les jeunes). (…) Une réforme des régimes fiscaux, des systèmes sociaux et de formation incitera ces personnes à accepter de nouveaux emplois et contribuera à la politique de création d'emplois ainsi qu'à la réalisation d'objectifs nationaux concrets en matière d'apprentissage tout au long de la vie ».

(2). Développer l'esprit d'entreprise : « Nous devons créer une culture d'entreprise. Les personnes doivent être encouragées et assistées dans leurs démarches lorsqu'elles créent de nouvelles entreprises ou sont sur le point d'engager du personnel. Ceci requiert une réforme des régimes fiscaux, la réduction du volume des formalités administratives et la formation des chefs d'entreprise, notamment de petites sociétés».

(3). Encourager la capacité d'adaptation des entreprises et de leurs travailleurs : « Les entreprises compétitives doivent être flexibles et modernes dans leur fonctionnement afin de faire face aux mutations économiques tout en garantissant la sécurité à leurs travailleurs. (…) La formation du personnel dans les entreprises sera facilitée et moins coûteuse ».

(4). Renforcer les politiques d'égalité des chances : « Les hommes et les femmes doivent être traités de manière équitable en matière de formation et de participation au marché du travail ».

Par la position centrale accordée à la question de l'éducation et de la formation, à l'amélioration de l'employabilité comme réponse au problème du chômage, la politique européenne d'enseignement supérieur est devenue une composante à part entière de la stratégie européenne pour l'emploi.

[539] CE., 1993, Livre Blanc, « *Croissance, Compétitivité, Emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle »*.

[540] Traité de l'Union européenne signé le 7 février 1992 à Maastricht par l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni.

[541] CE., 1997, Conclusion de la présidence du conseil européen d'Amsterdam, Bruxelles le 17 juin 1997.

Très concrètement, le cadre européen des certifications se structure en huit niveaux servant à évaluer l'ensemble des formations dispensées sur l'espace européen (Encadré 17). La définition des acquis de la formation va du niveau 1 qui correspond aux savoirs généraux de base, jusqu'au niveau 8 correspondant aux « savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines ».

Encadré 17 : Cadre européen des certifications

Les huit niveaux du cadre européen des certifications :

• Niveau 1 : Savoirs généraux de base ;

• Niveau 2 : Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études ;

• Niveau 3 : Savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études ;

• Niveau 4 : Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études ;

• Niveau 5 : Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs ;

• Niveau 6 : Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes ;

• Niveau 7 : Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche - Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines ;

• Niveau 8 : Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines.

La particularité du CEC tient ainsi au fait que la classification des niveaux de certification ne prend en considération ni le niveau d'étude et la durée des études, ni la nature de l'institution de formation, mais évalue le contenu des acquis individuels : (a) savoirs, (b) aptitudes et (c) compétences.

(a). Le savoir correspond ici au « résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories

et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels »[542].

(b). Il est entendu par 'aptitude', « la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le cadre européen des certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments). »[543]

(c). La compétence se définit ici comme « la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie »[544].

La mise en œuvre du Cadre Européen des Certifications peut être interprétée comme un phénomène pouvant impacter la structure et le contenu de l'offre de formation au sein des universités. En ce sens, on peut penser que la réforme de l'architecture des études universitaires engagée en France dans le cadre du processus de Bologne (LMD), ne procède pas seulement d'une restructuration des cursus selon trois niveaux de certification (Licence, Master, Doctorat) aux temporalités distinctes (3, 5 et 8 ans post-baccalauréat). Les changements engagés pourraient également affecter la manière d'envisager les trajectoires individuelles et les parcours de formation, tout comme la nature et le contenu des formations et cursus dispensés au sein des universités, par le développement de dispositifs tels que la validation des acquis de l'expérience (VAE), le développement de la formation continue et des dispositifs variés de formation tout au long de la vie (DIF, CIF, Contrat et Période de Professionnalisation). L'accent mis sur le développement de ces dispositifs est lié en partie au cadre européen des certifications. L'obligation nouvelle pour les universités de faire entrer leur offre de formation dans le « méta-cadre » défini à l'échelle européenne[545] pousse progressivement les acteurs

[542] Recommandation du parlement européen et du conseil établissant, *« le cadre européen des certifications : un nouvel instrument de conversion »,* Strasbourg, le 23 avril 2008.

[543] Recommandation du parlement européen et du conseil établissant, idem.

[544] Recommandation du parlement européen et du conseil établissant, idem.

[545] En 2012, toutes les nouvelles certifications délivrées par les établissements d'enseignement postsecondaire de l'UE feront automatiquement référence à l'un des huit niveaux de certification du CEC.

universitaires à définir tout diplôme en termes de compétences et pourrait concourir à favoriser le développement généralisé de la professionnalisation des études.

4.4.2. « La formation tout au long de la vie »

La formation continue ou la formation « tout au long de la vie » constitue pour la commission européenne un axe de développement important. Dès 1997, le Conseil européen réuni à Amsterdam recommandait « d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail »[546]. En 1998, l'OCDE cautionne l'ambition politiquement affichée au niveau européen de promouvoir le développement de la formation tout au long de la vie. Le rapport de l'OCDE[547] précise que la formation tout au long de la vie « est en adéquation avec les besoins engendrés par les mutations qui transforment profondément les pays de l'OCDE, lesquelles tiennent à des phénomènes tels que des périodes continues de croissance économique, l'innovation technologique, la mondialisation, la déréglementation des marchés, l'évolution démographique et l'essor d'économies nouvelles». La formation continue est donc considérée comme la réponse nécessaire à un mouvement inéluctable de l'économie et de la société qui ferait émerger des besoins d'actualisation constante des compétences.

En novembre 2000, l'éducation et la formation tout au long de la vie a fait l'objet d'un volumineux Mémorandum européen[548]. L'une des idées essentielles mise en avant dans le document consiste à faire de l'éducation non plus un droit commun accessible à tous dans des conditions similaires, mais un quasi devoir de préparation à une nouvelle citoyenneté économique - devoirs de performance, de mobilité et d'adaptabilité à la flexibilisation du travail. Pour Nico Hirtt, « au droit à l'instruction, on substitue le devoir individuel de maintenir à niveau son employabilité et sa productivité »[549].

Pour les universités, l'accent mis sur le développement de la formation tout au long de la vie pourrait alimenter plusieurs dynamiques de changement. Le développement de la formation continue pourrait avoir des effets sur l'offre de formation en forçant la

[546] CE., 1997, Conclusion de la présidence du conseil européen d'Amsterdam, Bruxelles le 17 juin 1997.

[547] OCDE., 1998, Analyse des politiques éducatives, (D745).

[548] CE., 2000, *« Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie »*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, le 30.10.2000(b).

[549] Hirtt N., 2001, *« La commission européenne précise ses objectifs en matière d'enseignement. Mme Reding passe à l'offensive »*, L'école démocratique.

construction et la définition des formations sur le modèle des compétences et du Cadre Européen des certifications. L'adaptation des diplômes universitaires aux attentes des publics provenant du monde de l'entreprise pourrait conduire à une redéfinition des contenus et modalités d'apprentissage dans le sens d'un resserrement des liens entre université et entreprise, ou de manière générale le développement plus intensif des partenariats locaux. Enfin, pour les universités, le recours à la formation continue permet, dans des proportions certes minimes, de diversifier les sources de financement par l'apport de fonds provenant des entreprises au niveau local.

5. Les recommandations de la Commission Européenne

On ne peut aborder la question de la professionnalisation et de la gouvernance au sein des universités françaises sans considérer les dynamiques en cours à l'échelle européenne liées à la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur. Les accords intergouvernementaux et recommandations formulés au niveau européen incitent au changement. Cette incitation au changement touche la quasi-totalité des domaines d'activité des établissements universitaires : diversification des ressources, rationalisation des investissements, recours à l'évaluation et à des démarches généralisées d'« assurance qualité », développement des partenariats locaux, réforme de la gouvernance, etc. La commission européenne valorise la construction d'organisations stratégiques assises sur une autonomie de gestion encadrée. L'Université devrait alors prendre la forme d'un centre stratégique, dont les orientations et actions seraient définies et menées en interaction avec les parties prenantes (Etat, collectivités territoriales et entreprises).

Pour autant, si une influence des idées se fait jour, rien ne laisse encore supposer en la construction d'un modèle européen d'enseignement supérieur, soit l'existence d'une réelle convergence des systèmes en place au sein des pays membres. Malgré la convergence des idées et des objectifs politiques, « la mise en œuvre de ces politiques n'a pas réduit les divergences et n'a pas affaibli le caractère national de chaque système »[550].

Ce qu'il semble y avoir de commun à la plupart des universités européennes, c'est très certainement l'accumulation des missions qui leur sont confiées depuis quelques années. Ces missions nouvelles liées à un mouvement d'autonomisation contrôlé des

[550] Musselin C., 2003, *« Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ? »*, Conférence inaugurale, 14ème colloque du GIDSGUF du 2 - 6 juin 2003, Paris.

établissements et à la mise en œuvre de nouveaux principes de gouvernance, tendent à transformer les modalités d'organisation et de fonctionnement jusque là en place.

Ainsi, aux activités de recherche et d'enseignement, s'en ajoutent d'autres : l'établissement de relations internationales, la contribution au développement local et le partenariat avec les acteurs locaux, la professionnalisation des études et la mission d'insertion des étudiants dans l'emploi, le développement de la formation continue, l'expertise et l'évaluation des activités administrative, de recherche et d'enseignement, la valorisation de la recherche et l'autonomie de gestion et l'optimisation des investissements.

L'accumulation des missions confiées aux universités conduit à l'élargissement des parties prenantes ou à une ouverture des universités sur l'extérieur.

II. Les instruments d'application de la politique européenne d'enseignement supérieur

L'Union Européenne se montre de plus en plus impliquée dans les questions relatives à l'éducation et la formation. Le processus de Bologne et la signature du traité de Lisbonne (qui donne une place importante à la définition d'une politique européenne d'enseignement supérieur) font aujourd'hui du niveau européen un acteur pouvant influencer la régulation des systèmes universitaires européens. Toutefois, si l'Union Européenne dispose d'une influence incitative par la formulation et la valorisation de recommandations en la matière, elle ne dispose juridiquement d'aucun pouvoir coercitif lui permettant de convertir ces orientations en véritables réformes au sein des pays membres. J'en ai parlé précédemment, le droit communautaire[551] ne s'applique pas aux questions relatives à l'enseignement supérieur, ce qui signifie que les gouvernements nationaux n'ont en principe aucune obligation de mise en œuvre des différents axes de développement et propositions émises par l'Europe.

Pour autant, la seconde partie de ce chapitre entend montrer en quoi il est néanmoins possible de parler d'une influence marquée des orientations portées par l'Union

[551] Le droit communautaire au fondement de la création de l'Union européenne repose sur le concept de "supranationalité". La supranationalité consiste à transférer des compétences souveraines détenue par les Etats Nations vers des instances supranationales bénéficiant d'un pour de légiférer et d'un pouvoir de sanction sur les Etats.

Européenne sur les réformes engagées au sein des pays membres (tout au moins à compter du traité de Maastricht[552]). La « méthode ouverte de coordination »[553], instaurée par les chefs d'Etat de l'Union Européenne lors du conseil de Lisbonne, semble assurer partiellement un contournement du principe de subsidiarité et orienter activement (sans imposer) les politiques menées à l'échelle nationale. Selon Roser Cussó, la « méthode ouverte de coordination a permis d'impulser des politiques nationales de l'éducation largement convergentes, alors même que les textes insistaient sur la responsabilité première des États dans ce domaine »[554]. L'intervention jusque là plutôt minimaliste de l'Union européenne dans le domaine de la formation et de l'éducation tendrait, par cet instrument politique, à s'effacer progressivement au profit d'une supervision européenne des politiques nationales. Sans gommer le rôle majeur des gouvernements nationaux dans la régulation des systèmes universitaires, ni les spécificités sociétales des systèmes d'éducation, l'Union Européenne a su donner une orientation aux réformes engagées, tant du point de vue de la configuration des architectures de formation, que vis-à-vis de modalités de gouvernance et gestion des universités. L'accroissement du poids de l'usage normatif des statistiques et la mise en place de systèmes d'évaluation constituent probablement des outils facilitant l'application des intentions de réformes définies aux seins des plus hautes instances européennes. La production et l'usage des statistiques semblent constituer un aspect important de l'implication du niveau européen dans les politiques menées en direction des universités européennes[555]. Les statistiques font l'objet d'une construction et d'une harmonisation européenne, en cela elles peuvent apparaitre comme centrales dans l'homogénéisation des catégories d'analyse et d'évaluation des activités d'éducation. Elles constituent un support de la comparaison internationale en définissant les principaux critères d'évaluation des systèmes éducatifs. Pour Romuald Normand, le processus de production et de comparaison statistiques est devenu central dans les procédures d'évaluation des systèmes universitaires, dans un système où « le

[552] Traité de l'Union européenne signé le 7 février 1992 à Maastricht par l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni.

[553] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

[554] Cussó, R., 2004, *La constitution européenne et l'éducation*.

[555] Les deux principales organisations productrices de données statistiques au niveau international que sont l'OCDE et Eurostat ont une fonction centrale dans la diffusion et l'application de 'normes' d'analyse et d'évaluation à l'échelle européenne.

progrès se mesure à l'aune de l'amélioration de la performance »[556]. Plus qu'un instrument servant la visibilité des réformes engagées par les gouvernements nationaux, l'évaluation au niveau européen constituerait un véritable instrument de régulation à l'échelle européenne. Défendant un point de vue similaire à celui de Roser Cussó, Laurent Thévenot parle quant à lui d'un « gouvernement par les normes »[557].

Dans un premier temps, je présenterai les caractéristiques de la « méthode ouverte de coordination » et tenterai de mesurer l'influence que peut avoir un tel dispositif sur les réformes concrètes menées en direction des systèmes universitaires européens. Dans un second temps, j'aborderai plus spécifiquement la question de l'évaluation et de l'usage des statistiques qui peut apparaitre comme un outil facilitant l'application des axes de développement valorisées par l'Europe.

1. La méthode ouverte de coordination : un instrument de supervision ?

Rappelons d'abord que dans le cadre des différents traités européens, l'éducation correspond à un domaine relevant de la responsabilité des Etats, l'échelon communautaire n'ayant pas la compétence juridique de transformer par lui-même les systèmes nationaux d'éducation et de formation[558]. Les articles 149 et 150 relatifs à l'éducation et à la formation professionnelle précisent les limites juridiques des attributions de l'Union Européenne en la matière[559]. Le cadre législatif et réglementaire (directives, réglementations et recommandations) ne s'applique donc pas à l'éducation au nom du principe de « subsidiarité »[560] figurant dans le traité de Maastricht[561] à la demande expresse du Royaume-Uni et de l'Allemagne.

---

[556] Normand, R., 2006, *L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils ?*.

[557] Thévenot L., 1997, *« Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information »*, in Conein B et Thévenot L (Dir), Cognition et information en société, Paris, EHESS, série pratiques n°8, pp 205-242.

[558] L'article 5 du traité de Rome précise que l'Union européenne ne peut exercer que les pouvoirs qui lui sont conférés par les Etats membres dans le cadre des traités.

[559] *« La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ». « La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle »*.

[560] Le principe de subsidiarité réserve uniquement à l'échelon supérieur, ici la Communauté européenne, ce que l'échelon inférieur, les États membres de la Communauté européenne, ne pourrait effectuer que de manière moins efficace. A première vue, l'éducation comme la formation professionnelle ne font donc pas

Toutefois, si l'éducation reste en principe de la pleine responsabilité des Etats dans le sens où aucune décision commune n'est directement validée en terme législatif, un tournant institutionnel dans le mode européen de pilotage politique en matière d'éducation s'opère au Conseil européen de Lisbonne au début de l'année 2000[562]. L'orientation stratégique décidée à Lisbonne, intégrant l'éducation et de la formation comme un critère essentiel au développement économique des Etats membres, transforme le mode de pilotage des systèmes d'éducation européens. La Méthode ouverte de coordination (MOC), nouvel instrument de la supervision européenne, déjà appliquée dans le domaine de l'emploi[563], sera le principal outil au service de l'application d'une politique européenne d'enseignement supérieur. Ce nouvel élément fera dire à Annie Vinokur qu'un « changement majeur du système éducatif est impulsé depuis les hautes sphères européennes et décidé hors du débat public. Sans projet d'architecture finale, il passe par une large redistribution du pouvoir de construire et de modifier en permanence le système éducatif »[564]. En ce sens, si l'Union européenne a réussi dans un grand nombre de domaines, dont l'économie, à imposer sous le principe d'autorité juridique une réglementation uniforme applicable à tous les Etats membres sous peine de sanctions par la Cour de justice des communautés européennes, consciente des résistances et de points des divergences idéologiques touchant aux domaines de l'éducation, elle tente par cet instrument de contourner le principe de subsidiarité et imposer son influence. Celle-ci, bien que souvent minimisée, semble se montrer de plus en plus grande.

---

partie des *« compétences communautaires »*, l'une et l'autre figurant parmi les domaines où l'instance supranationale ne peut exercer que sa fonction d'appui, de coordination ou de complément. Cette première lecture laisse donc supposer l'existence d'un pouvoir a priori limité de l'Union européenne, celle-ci n'ayant pas la possibilité d'harmoniser les dispositions législatives et réglementaires des États membres.

[561] Traité de l'Union européenne signé le 7 février 1992 à Maastricht par l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni.

[562] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars. *« Dans les domaines ne relevant pas de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient […] que dans la mesure où les objectifs ne peuvent être réalisés de manière suffisante par les Etats membres et […] peuvent être mieux réalisés au niveau communautaire ».*

[563] Le traité d'Amsterdam a institué une méthode de travail communautaire dans le domaine de l'emploi, par la suite appelée 'Méthode ouverte de coordination', qui réduit le parlement au rôle de consultant.

[564] Vinokur A., 2002, *« Enseignement supérieur : un changement sans réformes »*, Formation-Emploi, *Regards sur l'insertion après l'Université*, n° 79.

1.2. Les principes de fonctionnement de la « Méthode Ouverte de Coordination » (MOC).

La méthode ouverte de coordination a vocation à « diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE ». Le conseil européen de Lisbonne caractérise en cela l'étape de consécration d'un pilotage particulier des systèmes éducatifs européens, au moyen de ce nouveau dispositif de pilotage déjà en application dans d'autres domaines d'activité[565].

La MOC est généralement présentée comme un processus dont l'objectif est la mise en œuvre d'une coordination des politiques nationales dans les domaines où l'Union européenne ne dispose pas de légitimité d'action. Dans une note[566] adressée au Conseil de l'Union européenne, suite au conseil de Lisbonne en 2000, celle-ci est définie comme la généralisation de différents processus créés dans les années quatre-vingt-dix dans les domaines de compétence nationale qui, par opposition à la juridiction communautaire, est qualifiée de « Loi cadre » - « acte législatif qui lie tout État membre destinataire quant au résultat à atteindre, tout en laissant aux instances nationales la compétence quant au choix de la forme et des moyens »[567].

---

[565] *« Les premières 'traces', encore discrètes, de la MOC se trouvent dans le traité de Maastricht. Son ex-article 3A§1 inclut la coordination des politiques économiques aux objectifs de la communauté. (...) Le traité d'Amsterdam a introduit (ensuite) un élément juridique intitulé 'lignes directrices pour l'emploi' (article 128§2 CE). On retrouve ici les mêmes éléments que ceux initiés pour la coordination des politiques économiques : orientations générales fixées par le Conseil sur la base des conclusions du Conseil européen, conduite des politiques dans le domaine par les Etats membres, mécanismes de suivi, d'évaluation. (...) Dans un sens analogue, l'article 137§2 CE, afin de promouvoir la politique sociale, énoncé la possibilité pour le conseil d'adopter des mesures destinées à encourager la coopération entre Etats membres par le biais d'initiatives visant à améliorer les connaissances, à développer les échanges d'informations et de meilleures pratiques, à promouvoir des approches novatrices et à évaluer les expériences. Peu après la stratégie européenne pour l'emploi sera ajoutée au programme de l'Union, visant la coordination des politiques nationales. Progressivement, on relève l'application des outils de coordination dans d'autres domaines. Ainsi, le Conseil européen de Cardiff instaure-t-il en juin 1998 un processus d'évaluation des politiques nationales en matière de marchandises et de capitaux (processus de Cardiff), tandis que le Conseil européen de Cologne de juin 1999 lance le Pacte européen pour l'emploi, qui met en place le dialogue macro-économique avec les partenaires sociaux (processus de Cologne) ».* Georgopoulos T., 2005, La méthode ouverte de coordination européenne : 'En attendant Godot ?', institut d'études européennes, note de recherche n° 01/05, Université de Montréal.

[566] *« La méthode ouverte de coordination : un processus en cours »*, Note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin 2000.

[567] Article 32 du Projet de traité établissant une Constitution pour l'Europe, Bruxelles, le 18 juillet 2003.

Très concrètement, le principe d'action s'articule en trois points :

a. « définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les Etats membres » ;

b. « établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents Etats membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques » ;

c. « traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ; procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements ».

La MOC permet donc, tout à la fois, de fixer les objectifs communs, d'établir un calendrier d'action politique et d'évaluer le processus de transformation des systèmes nationaux (traduction des lignes directrices européennes en politiques nationales) par la construction d'indicateurs statistiques communs et de critères d'évaluation traduisant la construction progressive d'orientations communes en matière de formation[568]. L'évaluation du processus s'inspire de la « technique de l'étalonnage (benchmarking) » [569] et installe une dimension européenne à travers la définition de lignes directrices au niveau européen. La méthode du « benchmarking »[570] tout particulièrement valorisée par la Commission européenne peut de ce point de vue apparaître comme un instrument favorisant l'application des orientations définies collectivement. Ce phénomène consiste à imiter ou à anticiper ce que font d'autres acteurs dans un espace de compétition. Et du fait de l'uniformisation croissante de l'espace de jeu stratégique qui résulte des imitations mutuelles, la compétition se renforce indéfiniment.

---

[568] Cussó R., 2004 *« La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation »*, Séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.

[569] « *La méthode ouverte de coordination : un processus en cours »*, Note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin 2000.

[570] Au sommet européen de Lisbonne en mars 2000, la Commission européenne a engagé un travail dit de *benchmarking* dans le but de faire évoluer les politiques publiques mises en œuvre par les pays membres grâce à un processus d'apprentissage par observation des pratiques des pays partenaires ou concurrents. Dans ce cadre, le *benchmarking* se présente comme un élément de la méthode ouverte de coordination en vue d'améliorer la performance des systèmes européens d'enseignement supérieur et de permettre la construction d'un 'espace européen d'enseignement supérieur'.

1.3. La « Méthode Ouverte de Coordination » : orienter sans imposer ?

L'application de la Méthode ouverte de coordination dans le champ de l'éducation caractérise un changement de nature dans le mode de pilotage des systèmes éducatifs et le mode de coopération des Etats membre. Sans enfreindre le cadre juridique européen laissant les domaines de l'éducation et de la formation à la compétence des Etats, l'Union européenne contournerait le principe de subsidiarité au moyen d'une « loi-cadre » permettant de superviser les politiques menées dans les différents espaces nationaux sans explicitement contraindre.

Le mécanisme institutionnel aurait la propriété de permettre la production conjointe d'un ensemble de règles et de normes non contraignantes d'un point de vue juridique, mais politiquement engageantes pour les Etats impliqués dans le processus européen, sous peine de marginalisation. Roser Cussó, parle d'un « passage d'une coopération technique (évaluation de l'efficience des systèmes éducatifs au niveau national) à la coopération politique (définition d'objectifs communs) »[571].

L'efficacité politique de la méthode présente plusieurs aspects.

D'abord, la méthode permet d'éviter le débat public sur la légitimité des objectifs poursuivis et sur les moyens d'y parvenir. Le processus entraîne une redéfinition des modalités de régulation des systèmes universitaires par une redéfinition des rôles attribués à chaque niveau de décision : le niveau supranational définirait les grandes orientations des politiques publiques d'éducation au moyen de la méthode du benchmarking, le niveau national aurait la charge de définir les modalités de leur application au cadre sociétal et le niveau infranational s'attacherait à la mise en œuvre de réformes. La « loi cadre » permet ainsi de confiner les acteurs de la communauté éducative dans des discussions purement techniques de mise en place de diverses réformes en vue d'atteindre des finalités – finalités non discutables, puisque considérées comme le produit d'un consensus politique[572]. La méthode ouverte de coordination confinerait ainsi le débat politique au niveau inter-étatique entre hauts fonctionnaires de l'administration. Le débat public entre les divers acteurs impliqués de près ou de loin

[571] Cussó R., 2004 *« La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation »*, Séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.

[572] L'Union européenne est déterminée et produite par les invariants politiques et idéologiques perceptibles à l'échelle nationale, tendances qui relayées au niveau européen ont vocation à s'imposer comme normes intangibles.

dans l'éducation se trouverait évincé du processus de décision, sans que la légitimité institutionnelle des normes produites aux niveaux européen et national n'en soit affectée. « La nouvelle mesure en éducation apparaît comme étant non seulement un instrument de mise en œuvre politique (accompagnant l'action), mais aussi un outil de changement (elle est souvent présentée sous la forme d'une "critique") et surtout une activité d'expertise tendant à se substituer à la délibération publique représentative »[573]. Pour Annie Vinokur, « ces changements sans réformes parviennent à contourner efficacement les résistances. C'est ainsi que la mise aux normes LMD des cursus universitaires, les ETCS, les partenariats public-privé, l'éducation tout au long de la vie, l'assurance qualité et l'accréditation des établissements, etc, sont actuellement en cours de mise en œuvre à petit bruit. Or ils n'ont été discutés ni votés par aucune assemblée politique nationale ou supranationale, mais pour la plupart convenus entre ministres de l'éducation européens »[574].

Ensuite, le mode de pilotage inciterait davantage les acteurs politiques nationaux (ou locaux) à valider les grilles de lecture et les normes définies au niveau supranational du fait de l'existence d'un espace de liberté relatif accordé par l'Union européenne aux niveaux nationaux et infranationaux dans les modes opératoires. Un cadre politique serait défini par l'Union européenne, comme grille de lecture et orientations politiques validées par les Etats membres, le degré de décision des gouvernements nationaux dans le respect des orientations définies se limiterait aux choix des modalités d'action. Cette méthode permettrait ainsi, à l'échelon supranational, « d'orienter » sans jamais explicitement imposer et par conséquent de peser politiquement dans un domaine, en principe, extérieur à son champ de compétence. Selon Romuald Normand, « la normalisation des systèmes d'éducation et de formation par la qualité relève d'une logique de procéduralisation où des acteurs à l'échelon international (Etats, collectivités locales, groupes d'intérêt, experts, chercheurs, etc.) participent à différents processus d'intéressement, partagent des informations, élaborent des compromis, pour adopter des normes présentant un fort degré d'irréversibilité ». L'auteur poursuit en disant que « si cette normalisation diffère d'une réglementation ou d'une législation, en ce sens qu'elle ne s'impose directement ni aux Etats ni aux acteurs nationaux, elle donne lieu à un travail de délégation politique par la

[573] Cussó R., 2005, *« Gouverner l'éducation par la mesure »*, Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoir, *Pouvoirs et mesure en éducation*, sous la direction d'Annie Vinokur, Hors série n° 1, juin.

[574] Vinokur A., 2005, *« Qui pilote l'éducation ? »*, in Nouveaux Regards, n° 29, avril-juin, pp 11-15.

publication de documents officiels ou de référentiels contribuant à la définition d'un nouveau cadre de régulation »[575].

L'efficacité du processus repose sur une apparente souplesse des moyens d'action accordés aux Etats membres, et d'autre part sur la mise en concurrence des Etats par un système d'évaluation conçu autour de critères statistiques et techniques : sorte de management par les chiffres. La conversion de « simples recommandations » en « réformes concrètes » est facilitée par la marge de liberté laissée aux différents échelons de décision intervenant dans la mise en œuvre des objectifs à atteindre. Les mutations concrètes des systèmes éducatifs européens se dissimulent derrière l'apparence d'un simple processus technique : traduire des lignes directrices en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs. Puis, procéder périodiquement à une évaluation sur la base de critères, qui eux-mêmes seront traduits en indicateurs assurant la comparaison et la hiérarchisation des systèmes universitaires européens.

L'évaluation réalisée par les instances internationales se donne comme objectif, outre la hiérarchisation et la mise en concurrence des Etats qui activent le processus, le repérage des « bonnes pratiques » ou la diffusion des bons dispositifs. Ceux-ci, une fois repérés, et plus largement diffusés, permettront à leur tour d'accélérer les transformations engagées, ou d'« augmenter la capacité des systèmes nationaux à s'auto-réformer »[576]. Comme l'explique Roser Cussó, « les statistiques sur les systèmes éducatifs des Etats membres contenues dans les textes de la CE sur l'éducation sont le plus souvent montrées dans un contexte de comparaison. Dans le cadre de la MOC, les comparaisons servent, entre autres, à identifier les 'bonnes pratiques'. Par exemple, les données des trois pays européens ayant les pourcentages les plus bas de jeunes de 18 à 24 ans quittant prématurément l'école sont regroupées (10, 8%), pour pouvoir ensuite fixer des objectifs chiffrés communs, c'est à dire le pourcentage à atteindre pour l'ensemble de l'Union Européenne en 2010. Ce pourcentage étant un des indicateurs traduisant un des objectifs de Lisbonne, c'est-à-dire 10% ou moins »[577].

---

[575] Normand R., 2006, *« De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité »*, Education et Sociétés, n°18, février.

[576] Pochet P., 2001, *« Méthode ouverte de coordination et modèle social européen »*, note de recherche n°03/01, Institut d'études européennes, Université de Montréal.

[577] Cussó R., 2004, *« La méthode ouverte de coordination en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation »*, Séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.

Sur la base d'une « approche empirique et souple » présentée comme un « échange de bonnes pratiques »[578], l'Union européenne imposerait ses lignes de réformes sans avoir eu recours au droit communautaire. La démarche d'« assurance qualité » valorisée et diffusée par l'Union Européenne semble asseoir les bases politiques et organisationnelles d'une nouvelle forme de pilotage des systèmes universitaires en Europe. « Indicateurs, standards internationaux, comparaisons internationales de résultats, ces outils de mesure de la performance au nom de la qualité ou de l'efficacité, de l'équité ou de l'efficience, interpellent l'Etat dans ses fonctions traditionnelles. Emerge ainsi une obligation de résultats (accountability) d'origine anglo-saxonne (Encadré 18) où des repères d'évaluation comparative (benchmarking) et de 'bonnes pratiques' transforment durablement les conceptions du pilotage des systèmes d'éducation et de formation. Cette recherche de la performance correspond aussi à une extension du calcul où l'éducation est d'abord considérée comme un investissement en capital humain »[579].

Encadré 18 L'évaluation comme moyen de contrôle : la méthode dite de l'« accountability ».

L'« accountability » peut être défini comme une procédure d'évaluation de la qualité et de contrôle du contenu et de la qualité des enseignements ou processus éducatifs. Traduit littéralement de l'anglais « rendre des comptes », la méthode a été importée des Etats-Unis à la fin du XX^{ème} siècle. La méthode traduit une transformation des modes de gestion des enseignements supérieurs dans le but de renforcer l'efficience des investissements éducatifs, par un contrôle et une évaluation des établissements. En cela, l'accountability correspond à un outil de rationalisation de l'utilisation des ressources. Gaële Goastellec dans un article intitulé « Accès et admission à l'enseignement supérieur : contraintes globales, réponses locales ? » évoque deux contingences expliquant le développement de cette méthode dans la gestion des institutions universitaires américaines. « D'une part, l'augmentation des frais de scolarité, qui accroît la charge financière supportée par l'individu et donc sa légitimité à demander des comptes. D'autre part, le réinvestissement financier des Etats et de l'Etat fédéral dans l'enseignement supérieur public, qui, s'il ne renverse pas la tendance d'une diminution du financement public par étudiant, permet néanmoins aux Etats d'exiger des résultats. (…) Cette exigence de transparence et d'efficacité des institutions se traduit par des mesures qui peuvent être nationales ou

[578] *« La méthode ouverte de coordination : un processus en cours »*, Note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin 2000.

[579] Normand R., 2006, *« De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité »*, Education et Sociétés, n°18, février.

institutionnelles »[580]. L'actuelle mise en œuvre dans les pays européens peut être déclinée en deux phases. Une première étape consiste en l'identification et l'établissement de mesures des performances des systèmes éducatifs sur la base d'objectifs préalablement fixés. Une seconde étape renvoie au contrôle et à l'évaluation des systèmes par la construction de mécanismes destinés à repérer tout écart entre objectifs et résultats. Le mécanisme ne correspond pas à un retrait de l'Etat dans la gestion des affaires éducatives, mais plutôt à une modification du mode d'intervention du pouvoir central, qui demeure un acteur central dans la régulation des systèmes éducatifs.

2. Assurance qualité et évaluation : instrument de gouvernance ?

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur et l'application de la « méthode ouverte de coordination » pourraient marquer une accentuation de l'usage de dispositifs d'évaluation en tant qu'instrument de régulation et gouvernance des systèmes universitaires en Europe (Encadré 19). La période récente montre un pluralisme des évaluations et une influence grandissante de l'Europe dans ce registre. L'évaluation met en scène une grande diversité d'acteurs et de types de procédures. Elle se réalise à différents niveaux, du local au global (établissement, national, européen, mondial), du micro au niveau macro par la mise en place d'instances internes[581] et externes[582] d'évaluation et de contrôle dans le cadre de nouvelles modalités organisationnelles assurant la coordination des différents niveaux de régulation.

Encadré 19 : Un programme détaillé d'évaluation au service de la planification d'une politique

La mise en œuvre d'un espace européen d'enseignement supérieur en cohérence de la stratégie de Lisbonne s'appuie sur un appareillage statistique et toute une procédure d'évaluation particulièrement prégnante structurée sur la base d'une batterie d'indicateurs statistiques conduisant à la mise au jour d'objectifs chiffrés[583].

[580] Goastellec G., 2006, *« Accès et admission à l'enseignement supérieur ; contraintes globales, réponses locales ? »,* Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs 5.

[581] Le système d'assurance qualité interne désigne des pratiques de contrôle et procédures internes à une institution visant au respect des normalisations prescrites. L'organisation et la réalisation des procédures sont la plupart du temps confiées à des services internes aux universités.

[582] Le système d'assurance qualité externe caractérise, en revanche, les procédures d'évaluation et de contrôle extra- ou supra-institutionnelles. Ces procédures relèvent d'organes nationaux sous la responsabilité du ministère de l'éducation ou, parfois, d'organismes indépendants.

[583] Lors de chaque sommet de printemps, le Conseil européen examine différents rapports sur l'état d'avancement des différents processus qui participent de cette stratégie.

Dès novembre 2002[584], la Commission européenne a défini « les critères de référence européens » applicables aux systèmes d'éducation et de formation dans des domaines cruciaux en vue de la réalisation de l'objectif stratégique fixé en mars 2000 par le Conseil européen de Lisbonne[585]. Les trois orientations stratégiques[586] seront ainsi traduites en six domaines sujets à l'évaluation : « l'investissement dans l'éducation et la formation » ; « les jeunes quittant prématurément l'école ; les diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie » ; « la population ayant terminé les études secondaires supérieures » ; « les compétences clés » ; et enfin, « l'éducation et formation tout au long de la vie ». Le contrôle et l'évaluation des Etats membres s'effectuent sur la base d'un modèle de comparaison statistique par indicateur. Le mécanisme instaurant une mise en concurrence et hiérarchisation des pays du point de vue de l'intégration européenne s'appuie sur la mise au jour des « bonnes pratiques » et la construction d'un programme de travail visant à terme la réalisation d'objectifs chiffrés en termes de « performance » et de « qualité » des systèmes éducatifs.

2.1. L'assurance qualité : définition

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur et la naissance d'une politique européenne d'enseignement supérieur ont contribué à la diffusion de la notion d'« assurance qualité » et à son application au sein des universités.

Elle se définit d'une manière générique comme « l'ensemble des procédures visant à améliorer la Qualité, c'est-à-dire accroître l'efficacité et le rendement des activités et des processus pour apporter des avantages accrus à la fois à l'organisme et à ses clients » (Normes ISO 8402).

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, le terme d'assurance qualité peut qualifier l'ensemble des actions ou dispositifs ayant pour objectifs d'évaluer, de piloter, de contrôler, de maintenir ou d'améliorer l'activité des établissements d'éducation. La

[584] CE, 2002, Critères de référence européens pour l'éducation et la formation : suivi du Conseil européen de Lisbonne COM (2002) 629.

[585] *« Le programme de travail détaillé conjoint sur les objectifs des systèmes d'éducation et de formation adopté par la Commission et le Conseil présente la manière dont la méthode ouverte de coordination sera appliquée au moyen d'indicateurs destinés à mesurer les progrès, de critères de référence permettant de fixer des objectifs concrets et d'échanges d'expériences et d'examens par les pairs afin de tirer des enseignements des bonnes pratiques ».*

[586] Les objectifs stratégiques définis à Lisbonne sont les suivants : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE, faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation ; et ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation.

démarche vise à contrôler et renforcer la « qualité » des enseignements dispensés[587], mais également la « qualité » des dispositifs d'évaluation internes ou d'auto-évaluation de l'activité des établissements. L'assurance qualité renvoie ainsi aux outils mis en œuvre à divers niveaux en vue d'assurer des prestations de « qualité » et d'orienter efficacement les stratégies et politiques d'établissements sur des registres variés. Il est d'usage, ensuite, de distinguer deux systèmes d'assurance qualité : interne et externe. Dans le cadre de l'assurance qualité appliquée aux universités, le système d'assurance qualité interne désigne l'ensemble des procédures et dispositifs internes mis en place par les établissements en vue de d'évaluer, de contrôler et améliorer la qualité de ses activités. L'organisation et la conduite de ces pratiques sont, pour ce qui concerne l'évaluation des enseignements, du ressort des instances de décisions des universités que sont le CEVU et le CA. Le système d'assurance qualité externe concerne quant à lui les procédures extérieures à l'établissement relevant des organes nationaux d'évaluation, sous la responsabilité du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour la France, L'AERES, membre de l'association ENQA, développe ses approches de l'enseignement supérieur, ses procédures et ses méthodes d'évaluation dans le respect des références européennes.

2.2. L'assurance qualité : historique

Historiquement, au niveau européen, la problématique de l'assurance qualité appliquée aux activités des universités s'affirme progressivement à la fin des années quatre-vingt-dix. Le 24 septembre 1998[588], le conseil des ministres a adopté la recommandation sur la coopération européenne visant à garantir la qualité de l'enseignement supérieur. Les Etats membres ont été invités à « soutenir ou créer des systèmes d'évaluation de la qualité et à

[587] Selon J. Kohler, « la qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats ». Au regard de la déclaration de Bologne, l'auteur distingue trois objectifs majeurs en terme de résultats : « *la qualité académique, qui ne couvre pas seulement l'excellence du point de vue de la recherche et de l'enseignement et de la dissémination de la connaissance et de la vérité, mais couvre aussi la contribution au développement personnel; (ii) l'employabilité, dans un contexte transnational, avec une durabilité pendant toute une vie; (iii) la mobilité dans tous ses aspects, c.a.d., du point de vue de l'espace, du temps – ici, les mots d'ordre sont éducation permanente et apprendre à apprendre – et de la flexibilité programmatique et personnelle, qui couvre des aspects tels que la reconnaissance des expériences d'apprentissage non universitaires et l'offre de points d'entrée et de sortie le long des programmes d'études ».* Kohler J., 2003, *« L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur »*, Enseignement supérieur en Europe, Vol.XXVIII, n° 3.

[588] CE., 1998, Recommandation du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, (98/561/CE), JO L 270, octobre.

encourager les établissements d'enseignement supérieur et les autorités compétentes à coopérer et à procéder à des échanges d'expériences. Elle invite également la Commission à soutenir une telle coopération et à faire rapport sur la mise en œuvre des objectifs de la recommandation au niveau européen et au niveau des Etats membres »[589]. Un an plus tard, les accords signés à Bologne en 1999 font de l'assurance qualité l'une des priorités de la politique menée par les Etats signataires. Ceux-ci s'engagent à la « promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables »[590]. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a affirmé son souhait d'une modernisation des programmes d'études ainsi que d'un système de financement et de gouvernance de l'enseignement supérieur plus efficace. Par ailleurs, la Commission a reconnu l'importance du processus de Bologne et la nécessité de développer l'assurance qualité. Les ministres européens réunis à Berlin[591] en 2003 chargent l'ENQA (European Network for Quality Assurance) de la définition des critères et références ainsi que de l'élaboration de procédures et lignes directrices en matière d'assurance qualité[592]. Les « Standards and Guidelines » proposés par l'ENQA ont été adoptés par les ministres à Bergen le 20 mai 2005[593].

---

[589] CE., 2004a, Rapport de la Commission européenne sur la mise en œuvre de la recommandation 98/561/CE du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, COM (2004) 620.

[590] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, « L'espace européen d'enseignement supérieur », déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

[591] *« Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur »,* Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003.

[592] *« Au plan européen, les Ministres demandent à l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité qui fassent l'objet d'un consensus, d'explorer les moyens d'assurer un système adéquat d'examen par les pairs pour la garantie de la qualité et/ou pour les agences ou organismes chargés de l'accréditation (...) »*

[593] *« Nous adoptons les références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA. Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national, tout en respectant les lignes d'orientation et les critères communément acceptés. Nous accueillons favorablement le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondée sur une évaluation nationale. Nous demandons que les modalités d'application soient davantage développées par l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB et fassent l'objet d'un rapport à notre intention auprès du groupe de suivi. Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou de garantie de la qualité ».* L'espace Européen de l'Enseignement Supérieur : réaliser les objectifs, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

Le communiqué de Bergen définit l'assurance qualité comme « un processus relatif à l'évaluation, à la garantie au maintien et à l'amélioration de la qualité dans un établissement ou une formation (un programme) »[594]. La définition distingue deux objets soumis aux critères normatifs et au contrôle que sont d'une part, « le produit de l'éducation » (offre de formation) et, d'autre part, « le pilotage, l'organisation et la gestion des prestataires de service d'éducation ». Le dernier aspect concerne l'assurance qualité d'un établissement dans son ensemble, qui renvoie aux dispositifs mis en œuvre par l'établissement en vue d'évaluer son activité et de garantir la qualité de son activité. A compter de 2005, le niveau européen se positionne donc comme un niveau déterminant dans la régulation des dispositifs d'évaluation mise en œuvre à l'échelle nationale et locale. Les Etats signataires se sont en effet engagés à adopter les « références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA » et « le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondé sur une évaluation nationale ». Les membres de l'Union Européenne soulignent en cela « l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou de garantie de la qualité »[595].

En pratique, l'assurance qualité s'appuie sur la mise en réseau et la coopération d'organismes multiples situés à divers niveaux, dans le cadre d'une action respectant les critères définis par le Communiqué de Berlin[596]. Les « Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area » adoptés à Bergen comportent ainsi trois niveaux de référentiels : institutionnel (établissement universitaire), national et européen. Ainsi, le cadre européen des démarches qualité dans l'enseignement supérieur est structuré en trois ensembles de références portant sur « le management interne de la qualité », « le management externe de la qualité des établissements », et « le management externe de la qualité des agences ».

[594] L'espace Européen de l'Enseignement Supérieur : réaliser les objectifs, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

[595] L'espace Européen de l'Enseignement Supérieur : réaliser les objectifs, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

[596] « Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur », Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003.

2.3. Les trois niveaux de référentiels de l'assurance qualité : institutionnel, national et européen

Selon le communiqué des ministres réunis à Berlin[597], « conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité première en matière de management de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de la qualité ». La démarche d'assurance qualité chercherait donc un certain équilibre entre, d'une part, la création et le développement de cultures internes de la qualité et, d'autre part, le rôle que les procédures de management externe de la qualité peuvent jouer.

Un premier niveau essentiel de l'application de l'assurance qualité concerne l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique de qualité au niveau de l'établissement (Référentiel 1, ENQA). Dans ce cadre, les dispositifs institutionnels d'évaluation de la qualité doivent associer les parties prenantes (corps enseignant, administrateurs, étudiants, anciens étudiants, partenaires sociaux, associations professionnelles) et assurer le contrôle et la révision périodique des programmes et de diplômes. « Les établissements doivent avoir une politique et des procédures associées pour le management de la qualité et des niveaux de leurs programmes et de leurs diplômes. Ils doivent également s'engager explicitement dans l'instauration d'une culture qui reconnaisse l'importance de la qualité et du management de la qualité. Pour y parvenir, les établissements doivent mettre en œuvre et développer une stratégie visant à l'amélioration continue de la qualité. La stratégie, la politique et les procédures doivent avoir un statut officiel et être rendues publiques. Elles doivent prévoir un rôle pour les étudiants et les autres parties intéressées »[598].

Au niveau de l'établissement, est préconisée la mise en place d'un dispositif d'« autocontrôle » ou d'« autoévaluation » des activités sur la base des critères définis par les agences nationales d'évaluation (elles-mêmes sous le contrôle de l'ENQA). L'évaluation de l'enseignement doit donc être ancrée dans la vie institutionnelle, s'inscrire dans une stratégie d'établissement et dans une politique en matière d'évaluation. Dans ce cadre, les universités doivent préciser leurs intentions, l'approche

[597] « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003.

[598] ENQA, CNE., 2006, « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur », traduction par le CNE du référentiel ENQA signé en France en 2005.

plébiscitée et inscrire l'évaluation dans leur programme de politique générale. L'assurance qualité implique par conséquent un renforcement de l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur qui seraient amenées à prendre des décisions dans tous les domaines ayant un lien avec la qualité. « La qualité de l'enseignement supérieur est étroitement dépendante d'une évaluation et d'une régulation de nature systémique. Ceci suppose d'inculquer au sein de l'institution une culture de l'évaluation […et] une culture de la régulation […] pour améliorer l'efficacité des actions entreprises ou réajuster au besoin objectifs et actions. Ceci implique encore une culture de l'autonomie, de la responsabilité et de la nécessité du rendement de compte »[599].

Si les « références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur »[600] (encadré 20) orientent l'action des établissements quant aux objectifs à atteindre en matière de qualité, elles n'imposent pas de manière de faire, ni explicitement de critères qualifiant ce qu'il faut entendre par une offre de formation de qualité. En d'autres termes, il est du ressort de chaque établissement (dans le cadre des grandes orientations et procédures nationales) de développer sa culture de la qualité et sa stratégie de développement et d'évaluation interne de son activité en matière d'enseignement. Les accords définis au niveau européen à propos de l'assurance qualité définissent moins un contenu de ce que serait un enseignement, un diplôme, ou une offre de formation de « qualité », qu'un cadre procédural dont l'objectif est une redéfinition des principes de gouvernance et tout particulièrement des relations entre les établissements universitaires et l'Etat.

Encadré 20 : « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur »[601]

« Les établissements doivent disposer de mécanismes officiels pour l'approbation, l'examen et la révision périodique de leurs programmes et de leurs diplômes ».

[599] UNESCO, 1998c, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions, Document de travail, ED-98/Conf.202/5, 90 p.

[600] CNE., 2006, *« Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur »*, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

[601] CNE., 2006, *« Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur »*, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Lignes directrices :

« La confiance des étudiants et des autres parties prenantes de l'enseignement supérieur s'établira et se maintiendra d'autant mieux qu'elle reposera sur des mécanismes de management de la qualité efficaces qui assurent que les programmes sont bien conçus, régulièrement contrôlés et révisés, et donc que leur fiabilité et leur pertinence sont réelles ».

« Le management de la qualité des programmes et des diplômes doit normalement comprendre :

- la mise au point et la publication d'objectifs de formation explicites ;
- une attention rigoureuse portée à la conception des programmes et à leur contenu ;
- la prise en compte des besoins spécifiques des diverses offres (par exemple, formation initiale, formation continue, enseignement à distance, apprentissage en ligne) et des divers types d'établissement (universitaire, technique, professionnel) ;
- la mise à disposition de ressources pédagogiques adéquates ;
- des procédures officielles d'approbation des programmes par un organisme autre que celui qui offre ces programmes ;
- l'examen des progrès et des réussites des étudiants ;
- l'évaluation régulière et périodique des programmes (en y faisant participer des membres extérieurs) ;
- des réactions régulières de la part des employeurs, des représentants du marché du travail et d'autres organismes compétents ;
- la participation des étudiants aux activités de management de la qualité ».

Le management par la qualité engendrerait plus d'autonomie des Universités dans la gestion de leurs activités. Les critères servant à l'évaluation de l'offre de formation des universités résultent quant à eux des politiques nationales mises en œuvre et des procédures institutionnelles qui leurs servent de support. Ces politiques, bien que non explicitement contraintes par les orientations actées dans le cadre de la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur et plus récemment par celles relevant du processus de Lisbonne, sont soumises à l'influence du niveau européen. Du côté de l'Etat, « plutôt que de produire des règles nationales et de contrôler leur mise en œuvre, plutôt que de privilégier un pilotage centralisé et de mettre en place des dispositifs bureaucratiques, l'Etat est encouragé à définir des cadres d'actions, à fixer des objectifs

larges, à évaluer les résultats et les processus et à faire confiance à la délégation ou à la décentralisation, à mobiliser des mécanismes marchands ou quasi-marchands »[602].

En France, au niveau de l'université, les indicateurs de pilotage sont spécifiques à l'établissement et à sa politique. Ils nourrissent sa pratique d'évaluation. Les indicateurs de contrat sont renseignés tous les quatre ans. Ils sont la base du dialogue contractuel. Chaque établissement universitaire, dans le cadre de la contractualisation est appelé à faire une auto évaluation de sa politique (Bilan) et définir sa nouvelle stratégie (Projet). Il peut utiliser le livre de références et indicateurs de l'AERES. Les procédures d'assurance qualité mises en œuvre en interne sous la responsabilité des établissements sont sous le contrôle des agences d'évaluation nationale. En France, depuis 2007, l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)[603] a la charge de contrôler l'activité des établissements universitaires, y compris à vérifier la bonne application des normes qualité, conformément aux indicateurs de performance nationaux et européens (référentiel de l'ENQA). L'obligation pour les universités de mettre en œuvre un système d'assurance qualité interne est certes une nouveauté. Pour autant, on peut légitimement s'interroger sur ses effets réels. De longue date, la démarche d'évaluation s'est manifestée en France, au niveau national. Des organismes spécialisés d'évaluation (CNE, CNER, la Mission d'évaluation du Ministère de l'éducation nationale, etc.) ont eu la charge d'évaluer l'activité des universités en vue d'orienter la politique publique dans ce domaine et dans le cadre des procédures d'habilitation et réhabilitation des diplômes de réguler l'offre de formation. Pour autant, des recherches ont montré la relative inefficacité du processus d'évaluation externe, voire les effets pervers des études produites par ces organes, non totalement indépendants de la tutelle et surtout des corporations et découpages disciplinaires internes à l'université[604].

[602] Musselin C., 2003, « Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ? », Conférence inaugurale, 14ème colloque du GIDSGUF du 2 - 6 juin 2003, Paris.

[603] L'AERES a été créée en 2006. Autorité administrative indépendante, elle opère la fusion de trois organismes que sont le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), le comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP).

[604] Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, P.U.F.

3. Quelles influences européennes sur le système universitaire français ?

L'analyse des mutations en cours dans le système universitaire français, comme telle est notre intention en l'étude du mouvement de professionnalisation de l'architecture des formations et ses liens avec la gouvernance des universités, doit tenir compte de l'ingérence se faisant grandissante de l'échelon communautaire dans ce domaine.

Pour Colin Talbot[605], la convergence des orientations politiques mises en œuvre au sein des différents pays européens tiendrait pour beaucoup au succès et à la diffusion (notamment par la Commission européenne) des thèses du « New public management » (NPM) dont l'objectif affiché est d'accroître l'efficacité et la qualité des systèmes universitaires, ainsi que de redéfinir le rôle de l'Etat dans la gestion des affaires publics. Un modèle organisationnel de l'Université de type « entrepreneurial » (Encadré 21) ferait référence, empruntant pour beaucoup les principes et valeurs traditionnellement associés à la sphère privée[606]. Le mouvement viserait à « apporter aux services publics (y compris d'éducation) des idées et des méthodes nouvelles, inspirées pour la plupart des techniques de gestion empruntées au secteur privé visaient en partie à rompre avec un système réglementé, au profit d'un système obéissant à la logique de processus de gestion tels que la mesure des résultats et de la performance »[607].

Encadré 21 : Université entrepreneuriale

Le concept « d'Université entrepreneuriale » renvoie ici à l'idée d'une révision des structures et fonctions académiques jusque là traditionnelles à l'Université par la construction d'une forme de gestion et gouvernement « hybride »[608]. Catherine Agulhon perçoit ce processus comme « un changement de modèle universitaire, hybride ou libéral, une remise en cause des formes d'arrangement entre service public et privé, entre acteurs éducatifs et acteurs économiques » [609].

[605] Talbot C., 2000, *« La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ? »*, pp. 130-156, in Luc Rouban, *Le service public en devenir*, Paris, L'Harmattan, 242 p.

[606] Dès le début des années quatre-vingt-dix, nombre d'auteurs ont envisagé l'hypothèse de l'émergence d'un nouveau mode de production du savoir et de gestion des universités centré sur les problèmes à résoudre tels que définis par l'espace productif (industrie) et les pouvoirs publics.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. et Trow M., 1994, *The new production of knowledge*, *The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, Londres.

[607] OCDE, *La modernisation du secteur public*, Synthèses OCDE, Novembre 2003, p. 2.

[608] Agulhon C., 2007, *« La professionnalisation à l'Université, une réponse à une demande sociale ? »*, in Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université, Recherche et Formation, n° 54, INRP.

[609] Agulhon C., 2006, La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ?, Recherches et Formations, INRP.

La notion d'« hybridation » désigne ici une mutation « dans les rapports de pouvoir qui sous-tendent le partage des responsabilités, à l'apparition de "chimères" éducatives caractérisées par l'enchevêtrement opaque des structures de décision, par la difficulté de discerner qui décide, ou plutôt comment se prennent les décisions relatives à qui reçoit quelle éducation, en quelle quantité et qualité, financée par qui, produite et certifiée comment? La question peut d'abord être considérée d'un point de vue empirique, par l'observation des situations de chevauchement »[610]. Les établissements universitaires resteraient juridiquement publics et financés partiellement sur fonds publics, mais seraient fortement incitées à se procurer des ressources extrabudgétaires[611].

Le NPM ferait office de référentiel commun à la grande majorité des réformes entreprises[612].

Colin Talbot[613] qualifie les mutations en cours comme une « tentative d'introduire les pratiques de gestion (supposés) du secteur privé dans le secteur public ». Il identifie quatre acceptions interdépendantes de « New Public Management », chacune d'elles intervenant dans quatre domaines :

- « Le NPM comme moteur d'efficience », première acception, agit sur la maîtrise ou sur l'augmentation du rendement, au moyen d'une politique budgétaire plus rigide, d'une rationalisation et d'un contrôle des dépenses (ou investissements), ainsi que par la pratique d'une gestion managériale inspirée du secteur privé.

Les différents rapports produits récemment par la commission européenne semblent aller en ce sens. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les gouvernements des Etats membres sont encouragés à adopter un mode de gestion des finances publiques

[610] Vinokur A., 2002, *« Public et privé : Éducation et formation dans les pays du Sud »*, ARES, Colloque Strasbourg 23-24 mai.

[611] « *Apparaissent des formes institutionnelles hybrides, ni publiques ni privées, soumises à un enchevêtrement de centres de décision dont le pouvoir est d'autant moins proportionnel à la participation financière qu'un financement marginal peut être déterminant dans la concurrence que se font les établissements ».* Vinokur A., 2002, *« Enseignement supérieur : un changement sans réformes »*, in Regards sur l'insertion après l'Université, Revue Formation – Emploi, n° 79.

[612] L'émergence et la généralisation en cours du nouveau management public en tant que référentiel commun caractérisé par la diffusion de discours et pratiques gestionnaires doit se comprendre au regard de la construction de structures politiques à même de le porter et le diffuser. *« On peut estimer que formes et cohérences sont en profondes évolutions sous l'influence de facteurs communs (mondialisation, politiques communes européennes, etc.), mais aussi en raison d'effets d'imitation ou d'apprentissage venus d'autres pays ».* Le nouveau management public s'est développé là où il y a eu une volonté du pouvoir politique. Barbier JC., 1998, *« Les politiques publiques de l'emploi en perspective : pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi »*, *in* Barbier JC. et Gautié J (dir.)., 1998, *Les politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*, Presses universitaires de France, 1998, 435 p.

[613] Talbot C., 2000, *« La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ? »*, pp. 130-156, in Luc Rouban, *Le service public en devenir*, Paris, L'Harmattan, 242 p.

permettant de réduire l'endettement par une diversification des fonds et la mise en œuvre d'un modèle de financement axé sur les résultats. Christine Musselin remarque sur ce point que dans tous les pays européens, « on peut noter que les processus d'allocation budgétaire ont fréquemment été modifiés de manière à subordonner les ressources aux résultats (outcomes) obtenus (nombre de diplômés, nombre de publications…) ou à la réalisation effective de projets plutôt qu'aux inputs (nombre d'étudiants, nombre de m²) »[614].

- « le NPM impliquant l'allègement des appareils et la décentralisation » suppose la déconstruction progressive des principes et modes opératoires caractéristique d'une gestion bureaucratique et centralisée, au profit d'une gestion décentralisée assurée par un processus d'autonomisation des structures. Cette gestion déconcentrée permettrait une meilleure maîtrise des coûts ainsi qu'une flexibilisation de la gestion des structures et de la production.

Là encore, les orientations récentes portées par la Commission européenne et l'existence d'une certaine convergence des orientations politiques portées au sein des Etats membres, montrent une tendance à l'autonomisation et la responsabilisation des établissements universitaire.

« le NPM comme "recherche de l'excellence" », est associé à la construction de normes de « qualité ». La recherche de l'excellence qui renvoie ici à la « qualité de la production », soit son adaptation aux « marchés ».

La valorisation et le développement de normes et systèmes d'assurance qualité (internes et externes) s'appliquent avec force depuis peu au domaine de l'enseignement supérieur. En France, l'application de la LOLF[615] et le récent projet de loi sur l'autonomie des universités s'inscrivent dans ce mouvement. L'accent posé en France sur la professionnalisation des études ou l'ajustement plus systématique de l'offre de formation

[614] Musselin C., 2003, *« Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ? »*, Conférence inaugurale, 14ème colloque du GIDSGUF du 2 - 6 juin, Paris.

[615] La Loi Organique relative aux Lois de Financement (LOLF) du 1er août 2001, votée à l'unanimité et désormais en application, réforme en profondeur l'ordonnance du 2 janvier 1959 en assouplissant les règles contraignant les gestionnaires. Les budgets sont dorénavant votés par programmes basés sur des objectifs stratégiques précis. Les gestionnaires, plus autonomes, peuvent alors, au sein d'un programme, réaffecter les crédits (principe de fongibilité) comme bon leur semble avec toutefois l'impossibilité d'augmenter les crédits consacrés au personnel. Des indicateurs de résultat et de qualité évalueront les programmes, ce qui permettra de justifier ou d'ajuster les sommes affectées aux différentes missions.

des universités aux attentes des acteurs économiques au niveau local correspond à l'affirmation d'une logique plus « servicielle » de l'éducation et de la formation[616].

- Enfin, Colin Talbot, identifie « le NPM en tant que "relation de service" » qui place l'usager (ou le client) au cœur de la production de service.

La mise en œuvre en France du modèle LMD s'est accompagnée de l'instauration des ECTS qui, d'une certaine manière, place l'étudiant comme acteur de son parcours de formation en l'encourageant sur la base de ses choix de formation à construire lui-même le corpus d'enseignement correspondant à ses attentes. Au-delà de la question de la modularisation des études, l'accent mis au niveau européen sur le développement de l'éducation et la formation tout au long de la vie va également dans ce sens.

Les orientations portées au niveau européen semblent investir assez clairement les différents registres de ce « New Public Management ». Pierre Buhler préfère quant à lui parler d'une intention politique forte (présente à un niveau mondial) qui consiste à faire entrer au sein des universités une forme de gestion et gouvernance de type « managériale » caractérisée par plusieurs éléments : « rationalisation des coûts, définition de l'offre (cursus, programmes, diplômes…) en fonction de la demande des étudiants, choix des spécialisations par l'université, contrôle de la qualité des enseignements dispensés (évaluation par les étudiants…), liberté de recrutement des personnels enseignants, liberté des choix d'investissement, bref, tout ce qui finit par forger, derrière un subtil dosage de direction personnalisée et de collégialité des choix stratégiques, l'identité d'une institution »[617]. Plus critique sur le mouvement en cours, Peter Streickeisen parle lui de « rationalisation capitaliste » du secteur public. « Il ne s'agit plus seulement de renforcer la sélection, de privatiser quelques institutions ou d'ajuster les contenus de la formation aux 'exigences du marché'. Plus fondamentalement, ce sont la production et la consommation de formation qui doivent être redéfinies de manière "capitaliste". (…)Dans le secteur public on vise ainsi à mettre en place une 'production capitaliste sans capitalistes', notamment en cultivant sans interruption la prétendue centralité de "l'esprit entrepreneurial" du personnel d'enseignement et des étudiants. Les autorités décrètent qu'il faut agir comme si le secteur

[616] Lamarche T., 2006, *« Logique servicielle et gouvernance dans l'enseignement supérieur : transformations organisationnelles et institutionnelles »*, XVI international RESER conférence, Lisbonne, Septembre 28-30.

[617] Buhler P., 2004, *« Universités et mondialisation »*, Commentaire, été 2004, vol.27, n° 106.

de la formation devait correspondre aux structures et modus operandi de l'industrie privée »[618].

Sous l'influence des recommandations européenne, la France pourrait être sur le point de s'engager dans un vaste chantier de refonte du système universitaire sur la base les principes et caractéristique exactes du « nouveau management public » (NPM) tel que décrit par Colin Tablot. Dans le cadre de la gouvernance des universités françaises, le nouveau management public est encore loin d'être appliqué sur la forme « idéal-typique » décrite par Tablot, mais les récentes réformes menées semblent l'y conduire.

[618] Streickeisen P., 2003, *Le sens des accords de Bologne. La politique de formation du capitalisme contemporain*. La Brèche.

CHAPITRE 4.

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES, GOUVERNANCE ET EUROPEEANISATION DE L'ARCHITECTURE DES FORMATIONS : LE CAS DE L'UNIVERSITE NANCY 2

Ce chapitre a pour objet l'analyse du processus de construction des licences professionnelles et masters professionnels au sein de l'Université Nancy2, dans le contexte particulier de la mise en place de la réforme LMD.

La première partie analysera l'offre de formation globale de l'Université Nancy2 et son évolution sur la période 2000-2010. Il s'agira de dresser un état des lieux de l'offre de diplôme dans les différentes filières de l'université, sous le prisme de la professionnalisation des études. Ce travail permet d'apporter au lecteur un éclairage global sur les formations que proposent l'établissement, les taux d'inscrits, les taux de réussite et la situation sur le marché du travail des sortants de l'université, par filière et diplôme. La démarche permet également de mesurer le poids des diplômes professionnalisés et son évolution dans le temps, soit d'analyser statistiquement la dynamique de professionnalisation des études. La question centrale sera la suivante : y a-t-il une tendance prononcée, sur ces dernières années, au développement des diplômes professionnalisés au sein de l'établissement ? Il s'agira par ailleurs de mesurer l'impact de la mise en place de la réforme LMD à Nancy2 sur l'offre de formation. La réforme, qui modifie l'architecture des diplômes, entraine une restructuration globale de l'offre existante sur le schéma 3-5-8. L'application de LMD à Nancy2 a-t-elle eu des effets tangibles sur la nature des diplômes proposés, et notamment, au regard de la professionnalisation des études ? Pour répondre à cette question, la carte des formations correspondant au schéma LMD a été comparée à celle qui l'a précédée.

La seconde partie de ce chapitre traitera du processus concret de construction des licences et masters professionnels. L'objet sera ici la mise au jour des enjeux et des déterminants au cœur de l'élaboration et de l'habilitation des diplômes, des choix relatifs à leurs contenus et aux modalités d'organisation des études. La démarche vise également à mesurer le (ou les) degré(s) d'implication des diverses catégories d'acteurs concernés. Le processus d'élaboration des diplômes sera considéré comme le fruit de coordinations complexes entre plusieurs catégories d'acteurs, aux attentes et stratégies non systématiquement convergentes : l'Etat, l'établissement et ses organes de direction, les différentes composantes universitaires (UFR, départements, IUT), les enseignants-chercheurs qui les composent, les acteurs professionnels (entreprises, organisations professionnelles diverses) et les collectivités territoriales. Au-delà de l'aspect procédural, inhérent au processus d'habilitation des diplômes, l'objectif sera alors la mise au jour des enjeux, stratégies et pratiques de ces différentes catégories d'acteurs. Quels sont les

acteurs moteurs et les facteurs déterminants de la construction de ces diplômes ? Comment s'élaborent les contenus et les modalités d'organisation des études ? Quel rôle tient l'Université, par l'intermédiaire de sa présidence et de ses instances de direction (CA, CEVU), dans la mise en place de la nouvelle architecture LMD et dans l'habilitation des licences et masters professionnels ? Comment se manifeste l'implication des professionnels dans cette construction ?

I. L'offre de formations à l'Université Nancy2 : Diplômes professionnalisés et mise en place de LMD

Après une présentation du contexte général de l'enseignement supérieur en Lorraine, j'analyserai (sur ces dix dernières années) la nature et l'évolution des diplômes habilités au sein de l'Université Nancy2. Ceci permet de situer l'établissement dans son environnement, soit de mettre au jour l'attractivité de ce dernier à l'échelle régionale, au regard des autres établissements universitaires, écoles et instituts implantées sur le territoire.

Durant l'année scolaire 2006-2007 (année de l'enquête), un peu plus de 765 700 étudiants préparaient un diplôme d'enseignement supérieur en Lorraine. Après une légère hausse de la population estudiantine entre 2002 et 2004, celle-ci diminue à compter de 2005 pour atteindre un total de 75 014 individus en 2007.

Tableau 20 : La place des universités dans le paysage universitaire lorrain (* Inscriptions principales)

	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Universités *	49937	51696	50643	50134	49061	47207
Dont Université Nancy 2 *	19786	20187	18958	18701	18175	17637
dont IUT	5761	5630	5461	5356	5283	5441
IUFM	3796	3641	3404	3188	2736	2651
CPGE	2051	2092	2197	2265	2251	2326
STS et assimilés	8426	8259	8190	8365	8420	8426
Instituts Nationaux Polytechniques	3693	3740	3687	3571	3554	3525
Autres formations d'ingénieures	1013	1049	1118	1114	1034	1082
Ecoles Comm. Gest. Compta	198	213	1309	1198	1157	1318
Ecoles juridiques et administratives	123	176	217	151	181	185
Ecoles sup artistiques et culturelles	1038	1077	1130	1183	1168	1147
Ecoles paramédicales et sociales	5506	5569	5966	5999	6317	6353
Autres écoles de spécialités diverses	508	490	693	804	834	794
Total	**76289**	**78002**	**78554**	**77972**	**76713**	**75014**
Part Univ / Total	**65.5**	**66.3**	**64.5**	**64.3**	**64.0**	**62.9**

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Atlas Régional Editions 2009.

Les universités concentrent à elles seules plus de 60% de la population en étude dans le système d'enseignement supérieur lorrain. Toutefois, à l'instar de la tendance nationale,

l'effectif et la part des étudiants inscrits au sein des établissements universitaires lorrains diminuent lentement à partir de 2003 (66,3% en 2003 contre 62,6% en 2007). *A contrario*, le nombre d'inscrits dans les filières professionnalisées stagne, quant il n'a pas tendance à augmenter. C'est le cas tout particulièrement des étudiants des écoles de commerce, de gestion et de comptabilité. Ils étaient 198 en 2002, ils sont plus de 1 300 en 2007.

Les étudiants lorrains se répartissent pour l'heure au sein de quatre universités. Un regroupement des établissements est programmé courant 2012, qui donnera naissance à l'Université de Lorraine (Encadré 22) :

- l'université Nancy 1 (Henri Poincaré) regroupe les cursus et formations scientifiques et de la santé.
- l'université Nancy 2 regroupe les filières en lettres et sciences humaines, ainsi que les cursus et diplômes juridiques et économiques.
- l'université de Metz (Paul Verlaine) est un établissement pluridisciplinaire dont l'offre de formation apparait plutôt variée (lettres, sciences humaines, droit, sciences …)
- enfin, l'Institut National Polytechnique de Lorraine est un établissement public d'Enseignement et de Recherche avec statut d'Université. Il regroupe des grandes écoles scientifiques[619].

Encadré 22 : L'université de Lorraine

Le processus de rapprochement des universités dans la région Lorraine a débuté en mars 2007[620] par la création officielle de Nancy-Université qui opère le rapprochement des universités nancéennes (Universités Nancy 1, Université Nancy2 et l'Institut National Polytechnique de Lorraine).

[619] L'INPL regroupe sept grandes écoles : l'école européenne d'ingénieurs en génie des matériaux (EEIGM), l'école nationale supérieure d'agronomie et des industries alimentaires (ENSAIA), l'école nationale supérieure d'électricité et de mécanique (ENSEM), l'école nationale supérieure de géologie (ENSG), l'école nationale supérieure en génie des systèmes industriels (ENSGSI), l'école nationale supérieure des industries chimiques (ENSIC) et enfin, l'école nationale supérieure des mines de Nancy (MINES).

[620] *« L'EPCS de Nancy-Université, dont les statuts sont annexés au décret, est destiné à coordonner les actions des 3 universités nancéiennes (Université Henri Poincaré, Université Nancy 2, Institut National Polytechnique de Lorraine) en termes de politique scientifique et d'offre de formation ».* Le décret portant création de l'Etablissement Public de Coopération Scientifique de Nancy-Université a été publié au JO du 21 mars 2007.

En octobre 2008, le conseil d'administration de chacune des universités a donné mandat à son président afin « d'entamer une démarche de rapprochement à l'échelle de la Lorraine ». Le 31 mars 2009, un document provisoire en vue de la rédaction d'un « texte de référence pour l'Université de Lorraine »[621] a été présenté aux quatre CA des universités dans le cadre d'une séance commune. Depuis 2009, le groupe de travail « Organisation et Gouvernance » réfléchit à l'élaboration concertée d'un schéma organisationnel assurant la gouvernance d'un établissement unique à l'échelle régionale. Le groupe a pour mission de définir la nature, la structure et les statuts de la future université. Enfin, les groupes « Formation », « Recherche » et « Vie Etudiante » ont débuté leurs travaux en février 2010.

La création officielle de l'Université de Lorraine est prévue à horizon 2012 sous le statut de Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES)[622]. Le projet a pour but, en cohérence des recommandations ministérielles, de permettre aux universités lorraines, de mutualiser leurs activités et leurs moyens, et de proposer une offre de recherche et de formation plus cohérente, plus lisible et mieux adaptée aux besoins des territoires.

1. L'Université Nancy 2 : données de cadrage

1.1. L'université Nancy2

L'université Nancy2 a vu le jour dans le cadre de la loi d'orientation de 1968 proposée par Edgar Faure[623]. Le paysage universitaire nancéen va, à compter, de cette date se structurer autour de trois établissements, chacun spécialisé sur des champs disciplinaires particuliers : à l'université Nancy1 (qui à partir de 1994 portera le nom de Henri Poincaré) les domaines des sciences et de la santé, à l'université Nancy 2 les domaines des lettres, langues, sciences humaines et sociales. Enfin, l'Institut National Polytechnique (INPL), créé sous le statut d'EPCS[624], regroupe les écoles d'ingénieurs.

[621] Eléments et structure proposés en vue de rédiger un « Texte de référence pour l'Université de Lorraine », Réunion commune des CA des universités de Lorraine Eléments, 31 mars 2009.

[622] Un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) est un regroupement d'établissements d'enseignement public et de recherche français ayant pour but de créer une entité mieux identifiable, en particulier d'un point de vue international.

[623] Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, Loi n°68-978 du 12 novembre 1968.

[624] L'établissement public de coopération scientifique (EPCS) a été créé par la loi de programmation pour la recherche en 2006.

Depuis le début des années soixante-dix, chaque établissement est donc invité à conduire sa propre "politique" dans une relative indépendance ; tout du moins en théorie, telle que la loi Faure de 1968, puis la loi Savary[625] de 1984 l'incitaient[626].

Par cette dernière loi, les UER (Unités d'Enseignement et de Recherche), qui remplacent alors les facultés, cèdent la place aux UFR (Unité de Formation et de Recherche). L'Université Nancy2 s'est alors progressivement structurée en 8 UFR, 6 instituts, une école privée rattachée par convention (ICN) et 2 IUT (l'un à Nancy, l'autre à Epinal). C'est cette structure qui constitue l'architecture institutionnelle actuelle de l'établissement (Encadré 23).

Encadré 23 : Les seize composantes de l'Université Nancy2 (2009)

8 UFR

- l'UFR Administration Economique et Sociale (AES)
- l'UFR Droit, Sciences économiques et gestion
- l'UFR Mathématiques et informatique
- l'UFR Lettres
- l'UFR Langues et cultures étrangères
- l'UFR Sciences historiques et géographiques, musicologie
- l'UFR Connaissance de l'homme
- l'UFR Sciences du langage

6 instituts :

- le Centre européen universitaire (CEU)
- l'Institut de préparation à l'administration générale (IPAG)
- l'Institut d'études administratives et politiques (IEAP)
- l'Institut d'administration des entreprises (IAE)
- l'Institut européen du cinéma et de l'audiovisuel (IECA)
- l'Institut régional du travail (IRT)

1 école privée

- l'Institut commercial de Nancy (ICN)

2 IUT

- l'IUT Nancy-Charlemagne
- l'IUT Herbert Curien d'Epinal

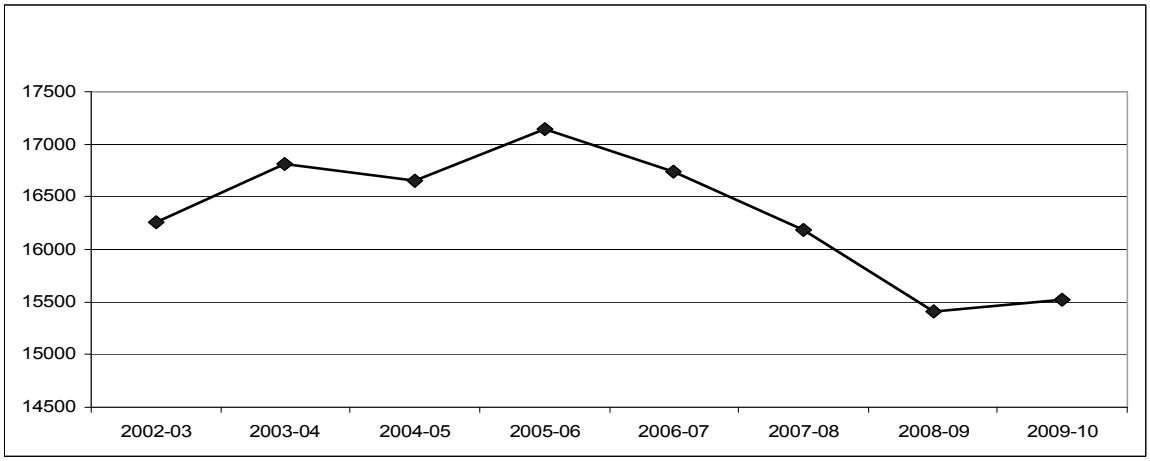
[625] Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

[626] Cf. Chapitre 2, 1.2. Lois « Faure » et « Savary » : vers une autonomie des universités ?

1.2. La population estudiantine à Nancy 2 : une tendance à la baisse des inscriptions depuis 2005

Après une période de hausse entre 2001 et 2005 (+2,9%), le nombre d'étudiants inscrits à l'université Nancy2 est passé de 17 145 en 2005 à 15 412 en 2009, soit une baisse de 10,1% en 3 ans. Un très léger retour à la hausse s'observe en 2009 (soit une progression de 0,7% par rapport à l'année précédente).

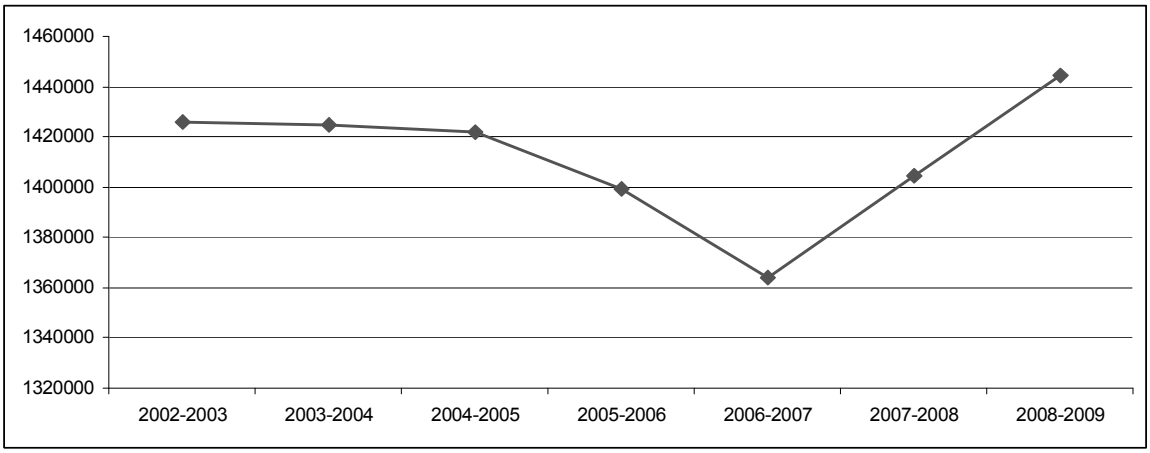
Graphique 15 : Evolution du nombre d'inscriptions entre 2000 et 2010 (Université Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Toutefois, il faut noter que cette évolution ne s'articule que très partiellement à celle constatée au niveau national. Si le nombre d'inscrits dans les universités françaises diminue entre 2002 et 2006 (-0,1% en 2003 ; -0,2% en 2004 ; -1,6% en 2005 et -2,5% en 2006), il augmente à nouveau à partir de 2007 pour atteindre en 2008 un total d'inscriptions supérieur à celui de 2002.

Graphique 16 : Evolution du nombre d'inscriptions au sein des universités (France)



Source : DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

1.3. Répartition des effectifs par campus

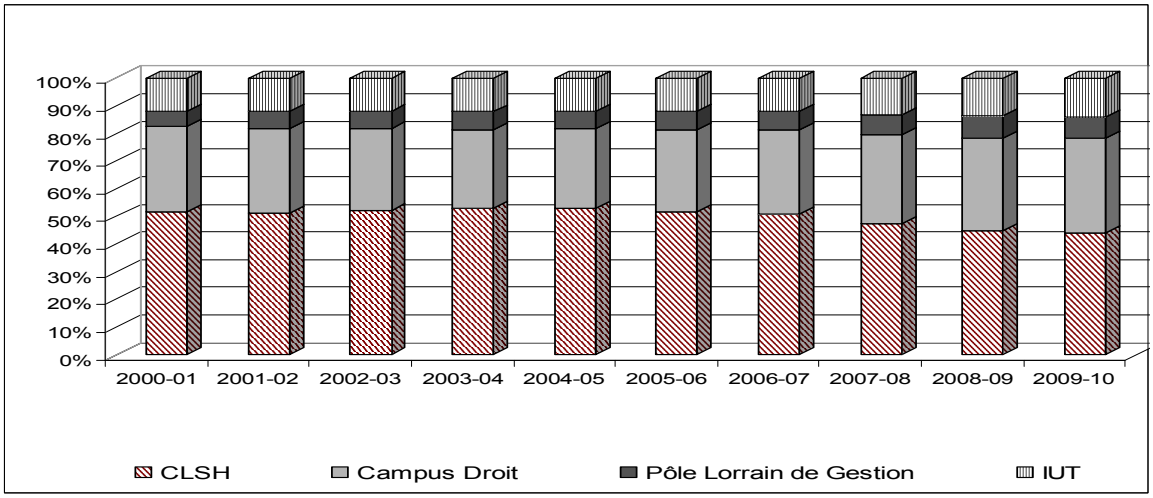
Malgré une tendance à la baisse, le campus Lettres et Sciences Humaines[627] (CLSH) rassemble en moyenne, à lui seul, la moitié du total des étudiants en étude à Nancy2. En 2000, le CLSH concentrait un peu plus de 51% des étudiants de l'établissement (contre 30,7% sur le Campus de Droit[628], 11,7% en IUT[629] et 5,8% au sein du Pôle Lorrain de Gestion[630]). A la rentrée 2009-2010, les inscrits au CLSH ne représentent plus que 44% des étudiants de Nancy2. Cette baisse profite principalement au Campus Droit (34,3% en 2009 contre 30,7% en 2000) et aux IUT (14,2% en 2009 contre 11,7% en 2000).

Tableau 21 : Répartition des étudiants de Nancy2 par campus

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
CLSH	51,7%	51,2%	52,1%	53%	52,4%	52,1%	50,8%	47,5%	44,9%	44%
Campus Droit, Sciences Eco	30,7%	30,4%	29,5%	28,2%	28,6%	29,8%	30,5%	32,1%	33,4%	34,3%
Pôle Lorrain de Gestion	5,8%	6,4%	6,5%	6,7%	6,4%	6,9%	6,6%	7,4%	7,9%	7,6%
IUT	11,7%	12%	11,9%	12,1%	11,7%	11,9%	12,1%	13%	13,7%	14,2%
Total Nancy 2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Graphique 17 : Répartition des étudiants par campus (Université Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

[627] Le Campus Lettres et Sciences Humaines regroupent les UFR suivants : l'UFR connaissance de l'Homme, l'UFR Langues et Cultures Etrangères, l'UFR Lettres, l'UFR Sciences du langage et l'UFR Sciences Historiques, Géographie et Musicologie.

[628] Le Campus Droit, Sciences Economiques regroupe les UFR et Instituts suivants : l'UFR de Droit, Sciences économiques et Gestion, l'UFR Administration Economique et Sociale, l'institut de Préparation à l'Administration Générale (IPAG) et le Centre Européen Universitaire (DEU).

[629] L'Université compte deux Instituts Universitaires de Technologie (IUT) : l'IUT d'Epinal (Hubert Henri) et l'IUT de Nancy (Charlemagne).

[630] Le Pôle Lorrain de Gestion regroupe l'UFR Mathématiques et Informatique, l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) et l'ICN Business school (Ecole privée rattachée à l'Université par convention).

1.3.1. Le Campus de Lettres et Sciences Humaines

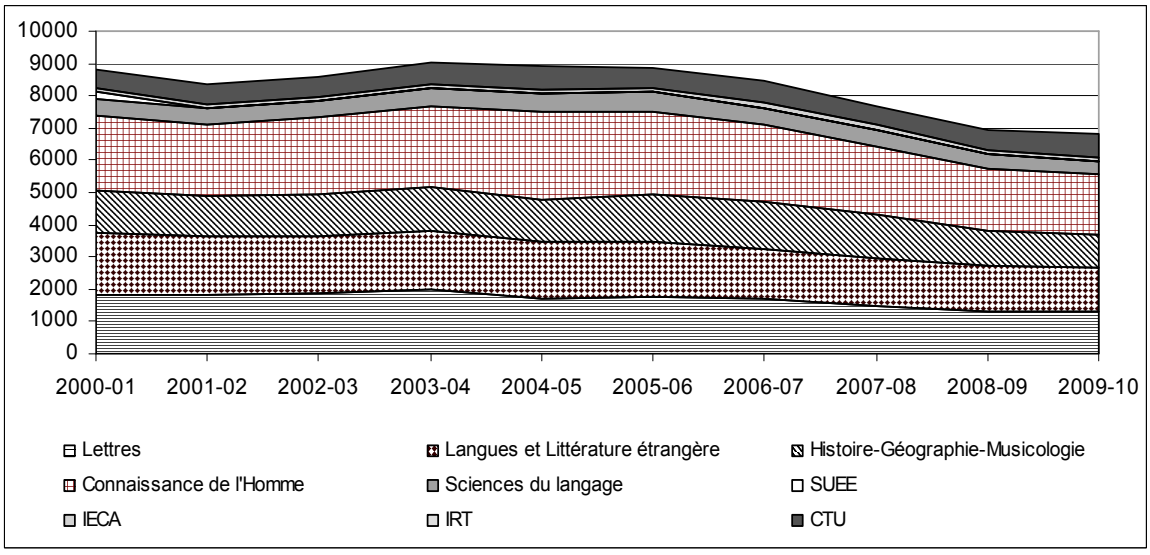
Au sein du Campus de Lettres et Sciences Humaines (CLSH), on observe une répartition relativement homogène des inscriptions dans les quatre principales UFR (Lettres / Langues et Littérature étrangères / Connaissances de l'Homme / Histoire-Géographie-Musicologie). Bien que l'UFR Connaissance de l'Homme capte le plus grand nombre d'étudiants, son poids a tendance à baisser sur la période considérée. Ainsi, en 2004, l'UFR concentrait 30,8% des étudiants du Campus (contre 19,5% en Lettres ; 19,4% en Langues et Littérature étrangère et 15,3% en Histoire-Géographie-Musicologie). A la rentrée 2009-2010, elle ne représente plus que 27,6% des étudiants du campus.

Tableau 22 : Répartition des étudiants sur le campus de Lettres, Sciences Humaines et Sociales

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Lettres	1723 (19,5%)	1783 (20,1%)	1709 (20,2%)	1495 (19,5%)	1324 (19,1%)	1302 (19,1%)
Langues et Littérature étrangère	1715 (19,4%)	1700 (19,1%)	1536 (18,2%)	1460 (19%)	1391 (20,1%)	1348 (19,7%)
Histoire-Géographie-Musicologie	1351 (15,3%)	1484 (16,7%)	1475 (17,4%)	1361 (17,7%)	1118 (16,1%)	1036 (15,2%)
Connaissance de l'Homme	2721 (30,8%)	2552 (28,7%)	2377 (28,1%)	2130 (27,7%)	1931 (27,9%)	1885 (27,6%)
Sciences du langage	555 (6,3%)	581 (6,5%)	537 (6,3%)	499 (6,5%)	450 (6,5%)	401 (5,9%)
IECA [2]	143 (1,6%)	126 (1,4%)	134 (1,6%)	133 (1,7%)	117 (1,7%)	133 (1,9%)
CTU [4]	718 (8,1%)	650 (7,3%)	682 (8,1%)	604 (7,9%)	596 (8,6%)	724 (10,6%)
CLSH	**8832 (100%)**	**8876 (100%)**	**8450 (100%)**	**7682**	**6927 (100%)**	**6829 (100%)**

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Graphique 18 : Répartition des étudiants sur le CLSH (Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Entre 2004 et 2009, toutes les UFR du campus de Lettres, Sciences Humaines et Sociale voient leur nombre d'inscriptions baisser. L'UFR « Connaissance de l'Homme » connaît la plus forte chute d'inscrits en perdant 836 étudiants entre 2004 et 2009 (-30,7%). Sur la

même période, l'UFR de « Sciences de langage » perd 27,3% de son effectif (-154 étudiants). Il en va de même pour les UFR de « Lettres » et d'« histoire-Géographie-Musicologie » dont la baisse est respectivement de 24,4% et 23,3%.

1.3.2. Le Campus Droit

Le Campus de Droit, Sciences Economiques et Gestion regroupe, selon les années de 30% à près de 35% du total des étudiants de Nancy2, avec un effectif qui passe de 4863 à 5317 étudiants entre 2004 et 2009. L'UFR de Droit (Nancy et antenne d'Epinal) concentre à elle seule plus de 75% des inscrits (contre plus de 20% pour l'UFR AES et moins de 2% pour l'IPAG).

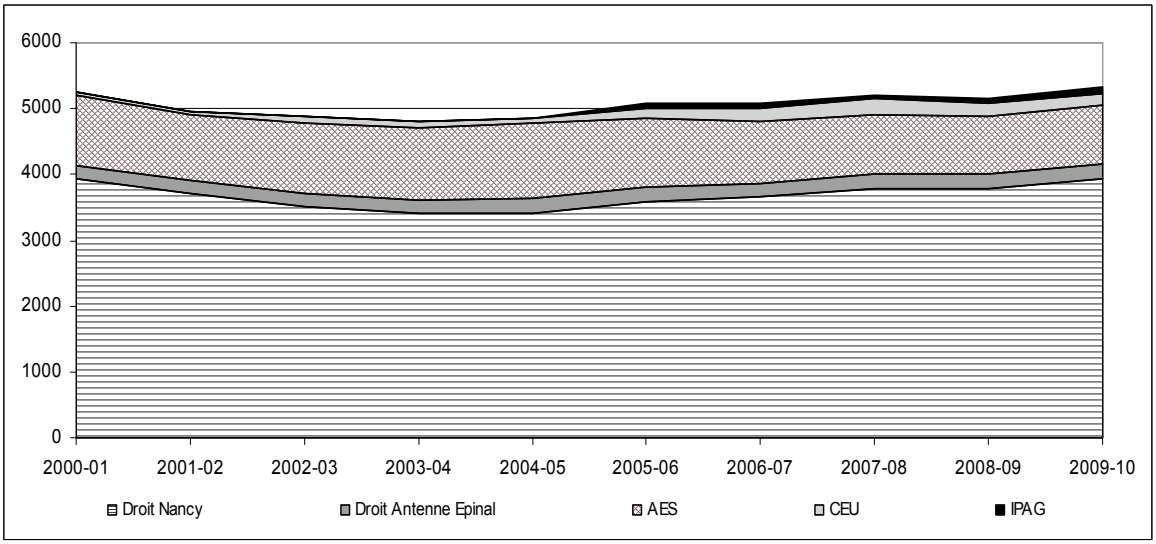
Alors que sur la période 2004-2009, le nombre d'étudiants préparant un diplôme en Droit-économie et Gestion progresse (+14,1%), les inscrits en AES sont à la baisse (-21,3%).

Tableau 23 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit, Sciences économiques et Gestion

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Droit Nancy	3421 (70,3%)	3591 (70,8%)	3663 (72,3%	3791 (72,9%)	3788 (73,6%)	3928 (73,9%)
Droit Antenne Epinal	224 (4,6%)	226 (4,5%)	189 (3,7%)	209 (4%)	231 (4,5%)	230 (4,3%)
AES	1134 (23,3%)	1047 (20,6%)	950 (18,7%)	911 (17,5%)	871 (16,9%)	893 (16,8%)
CEU	84 (1,3%)	132 (2,6%)	212 (4,2%)	244 (4,7%)	193 (3,7%)	177 (3,3%)
IPAG	0	78 (1,5%)	55 (1,1%)	47 (0,9%)	65 (1,3%)	89 (1,7%)
Campus Droit	**4863 (100%)**	**5074 (100%)**	**5069 (100%)**	**5202 (100%)**	**5148 (100%)**	**5317 (100%)**

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Graphique 19 : Répartition des étudiants sur le Campus de Droit, Sciences économique et Gestion



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

1.3.3. Le Pôle Lorrain de Gestion

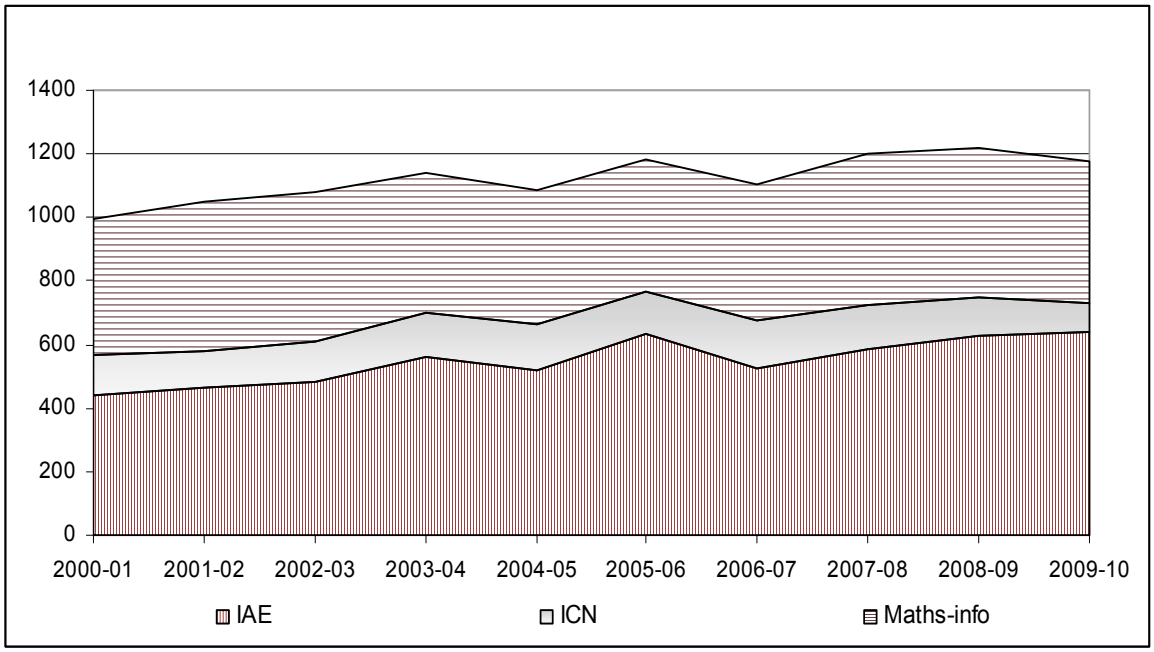
Sur le Pôle Lorrain de Gestion, les étudiants se répartissent dans trois composantes que sont l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE), l'ICN business School et l'UFR Maths-info. L'IAE attire environ la moitié des étudiants du Pôle Lorrain de Gestion, contre 38 à 39% pour l'UFR Maths-Info et de 8 à 13% pour l'ICN.

Tableau 24 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
IAE	520 (47,9%)	631 (53,5%)	528 (47,8%)	583 (48,6%)	629 (51,6%)	641 (54,5%)
ICN	144 (13,3%)	134 (11,4%)	145 (13,1%)	141 (11,8%)	122 (10%)	89 (7,6%)
Maths-info	422 (38,9%)	415 35,2%)	432 (39,1%)	475 (39,6%)	469 (38,4%)	447 (38%)
Pôle Lorrain de Gestion	**1086 (100%)**	**1180 (100%)**	**1105 (100%)**	**1199 (100%)**	**1220 (100%)**	**1177 (100%)**

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Graphique 20 : Répartition des étudiants sur le Pôle Lorrain de Gestion (Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Entre 2004 et 2009, le nombre d'étudiants inscrits au Pole Lorrain de Gestion est à la hausse (+8,4%). Au sein de l'IAE, l'effectif a augmenté de 23,3% pour atteindre 641 inscrits en 2009. Ils étaient 520 en 2004. A contrario, sur la même période, les étudiants d'ICN voient leur nombre baisser (-38,2%).

1.3.4. Les IUT

Pour les IUT rattachés à Nancy2, l'effectif a sensiblement augmenté ces dernières années. L'année universitaire 2004-2005 rassemblait 1985 étudiants. Ils sont 2197 en 2009-2010,

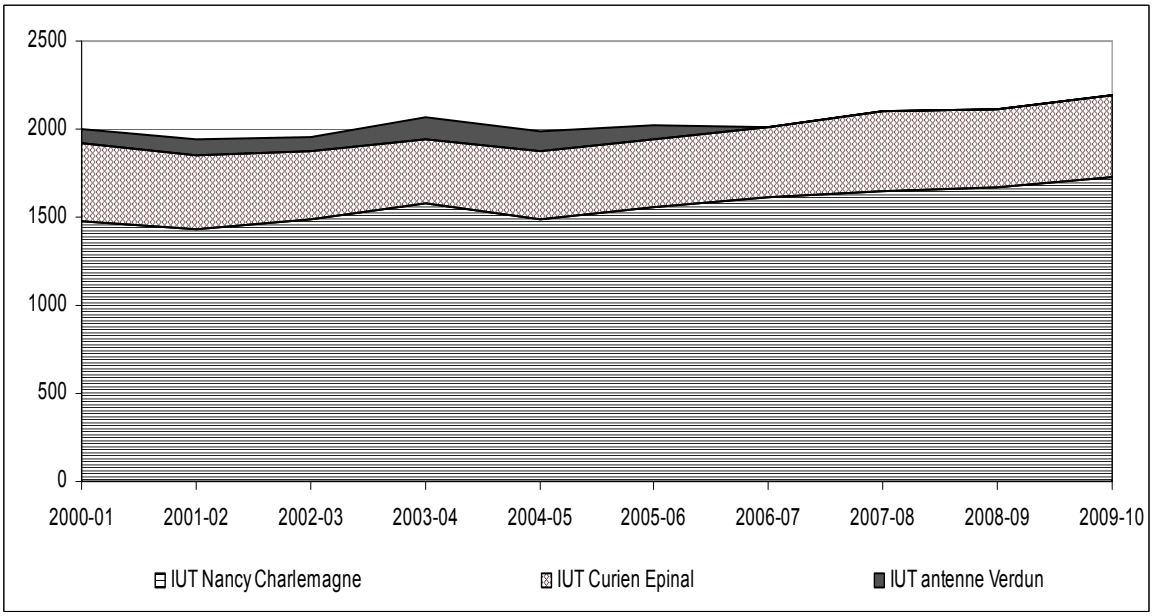
ce que correspond à une hausse de 212 étudiants (soit une progression de 10,7% en 5 ans).

Tableau 25 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
IUT Nancy Charlemagne	1609 (81,1%)	1638 (80,9%)	1611 (80%)	1645 (78,1%)	1671 (78,9%)	1730 (78,7%)
dont antenne de Verdun	115	85	0	0	0	0
IUT Curien Epinal	376 (18,9%)	386 (19,1%)	404 (20%)	461 (21,9%)	446 (21,1%)	467 (21,3%)
IUT	**1985 (100%)**	**2024 (100%)**	**2015 (100%)**	**2106 (100%)**	**2117 (100%)**	**2197 (100%)**

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Graphique 21 : Répartition des étudiants au sein des IUT (Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

1.3.5. Une baisse générale des effectifs qui touche différemment les composantes de l'université

Les données présentées ci-avant montrent que la baisse générale des inscriptions à Nancy2 ne s'est pas répercutée de manière homogène dans toutes les composantes. Se sont les filières d'enseignement des domaines des Lettres et Sciences Humaines qui ont vu, tout particulièrement, leur effectif baisser (-22,7% entre 2004 et 2009). Parmi celles-ci, les diplômes rattachés à l'UFR « Connaissance de l'Homme » connaissent la plus forte chute d'effectifs, avec 836 étudiants de moins en 2009 comparativement à 2004. Les UFR de « Lettre » et de « Langues et Littérature étrangères » perdent quant à elles, respectivement, 421 et 367 étudiants.

A l'inverse, sur la même période, le campus de Droit-Economie-Gestion voit ses effectifs à la hausse. Pour autant, certaines filières sont en baisse d'effectif. C'est le cas

notamment de l'UFR AES, dont le nombre d'inscrits passe de 1134 étudiants en 2004 à 893 en 2009 (soit une baisse de 21.3%).

Enfin, notons que la période à tout particulièrement profitée aux deux IUT rattachés à l'Université Nancy2, avec 212 étudiants de plus en 2009 qu'en 2004 (+10.7%). Cette hausse est essentiellement liée à l'habilitation de plusieurs licences professionnelles[631] réparties dans les cinq départements[632] présents à l'IUT Charlemagne.

1.4. Inscriptions et réussite par niveaux et diplômes.

1.4.1. Evolution des inscriptions par diplôme

Au cours de l'année 2006-2007 (soit l'année durant laquelle les entretiens ont été réalisés auprès des différents acteurs universitaires), 16 760 étudiants préparaient un diplôme national au sein de l'établissement. Ils étaient 1555 en DUT (9,3%), 620 en Licence professionnelle (3,7%), 10 285 en licence (61,4%), 1 912 en Master 1 (11,4%), 1 766 en Master 2 (10,5%), 441 en doctorat (2,6%), et 181 préparaient la Capacité en droit, un Magistère ou un DAEU[633] (1,1%).

Tableau 26 : Répartition des étudiants par type de diplôme (Diplômes nationaux seulement)

	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	Var 2009 par rapport à 2005
DUT	1584	1555	1656	1644	1669	5.4
Licences professionnelles	589	620	609	657	748	27
Licences	10795	10285	9789	8800	8923	-17.4
Masters 1	1861	1912	1809	1769	1706	-8.3
Masters 2	1714	1766	1894	1831	1760	2.7
Professionnel	457	551	523	499	nc	
Recherche	1257	1215	1371	1332	nc	
Doctorats	505	441	285	489	463	-8.3
Autres [1]	171	181	196	222	251	46.8
Effectif total [2]	17219	16760	16238	15412	15520	-9.7

Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
1 - (capacité droit, Magistère, DAEU)
2 - Etudiants préparant un diplôme national

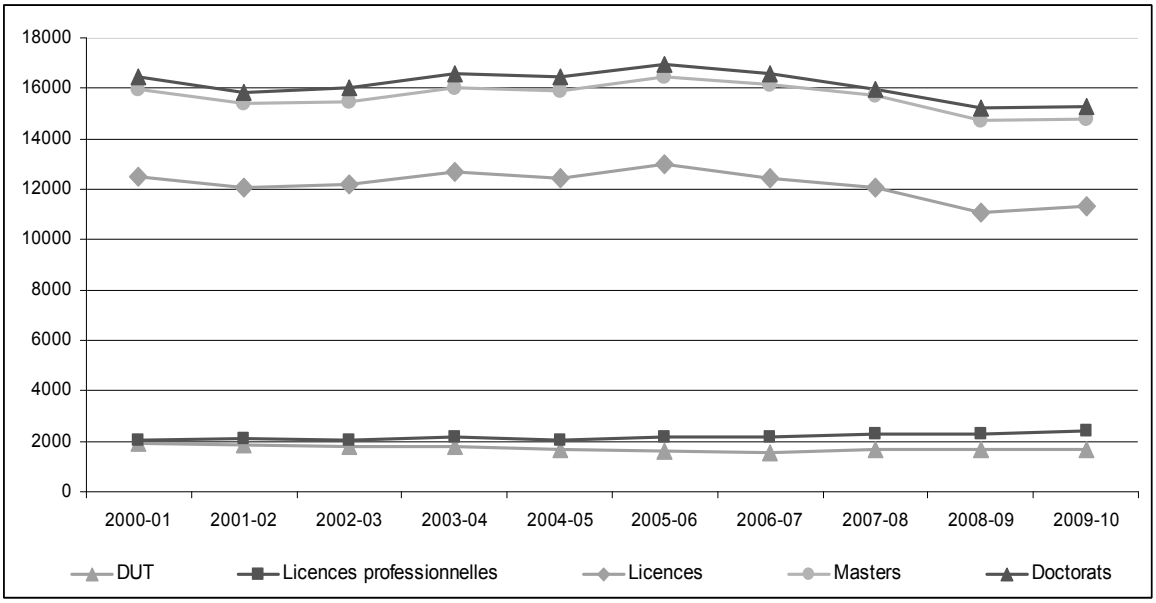
631 En 2004 l'IUT Nancy Charlemagne proposait 10 licences professionnelles. En 2009, l'établissement en compte 17.

632 Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA) ; Information et Communication (IC) ; Informatique ; Services et Réseaux de Communication (SRC) et Techniques de Commercialisation (TC)

633 Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU)

L'évolution des effectifs est différenciée selon les niveaux et les types de formation. Entre 2005 et 2009, la baisse des effectifs a essentiellement concerné les licences qui ont perdu plus de 1800 étudiants en quatre ans (-17,4%). *A contrario*, le nombre d'étudiants inscrits en licence professionnelle a considérablement progressé. Alors qu'ils étaient 589 en 2004, pour l'année universitaire 2009-2010 on en comptabilise 748 (+27%)[634]. Il en va de-même des étudiants de DUT qui progressent de 5,4% sur la période, tout comme ceux préparant la Capacité de Droit, un Magistère ou un DAEU (+46,8% en 4 ans). Au niveau master, en M1 comme en M2, les effectifs sont en hausse de 2005 à 2007, pour décroitre progressivement à compter de l'année 2007. Notons que les masters à spécialité « professionnelle » captent, selon les années entre 26% et 31% des étudiants de M2. Enfin, entre 2005 et 2009, le nombre d'étudiants préparant un doctorat baisse de 42 (-8,3%).

Graphique 22 : Evolution du nombre d'inscription par diplôme (Nancy2)



Source : Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

1.4.2. Evolution du nombre de diplômes délivrés

Globalement, après une hausse entre 2004 et 2005 qui concerne principalement le niveau Licence, le nombre de diplômes délivrés par l'établissement (tous diplômes et niveaux

[634] Notons la progression importante des étudiants inscrits en Licences professionnelle dans l'établissement entre 2000 et 2009. Ils étaient 138 en 2000, 223 en 2001, 285 en 2002, 396 en 2003, 404 en 2004 et 589 en 2005.

confondus) est en forte baisse. Si en 2005, 4305 étudiants ont été diplômés, ils n'étaient plus que 4035 en 2009.

En 2004, les DUT représentait 13,2% du total des diplômes délivrés par l'établissement. En 2007, la part des DUT sur l'ensemble des diplômes délivrés n'est plus que de 8,8%.

Pour les diplômés de Licence, leur part sur l'ensemble des diplômés (tous niveaux confondus) a tendance à stagner autour de 64%. Pour autant, ceux de spécialité professionnelle voient leur part progresser au dépend de licences disciplinaires. Enfin, les diplômés de Master représentaient 22,7% de l'ensemble des diplômés en 2004 et 27,7% en 2007.

Ces premiers éléments statistiques généraux semblent donc faire état d'un phénomène de hausse des niveaux de diplômes, alors même que le volume de diplômés diminue.

Tableau 27 : Répartition du nombre de diplômes délivrés par niveau

	2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
	Effectifs	**%**	**Effectifs**	**%**	**Effectifs**	**%**	**Effectifs**	**%**
DUT	463	13.2	457	10.6	398	9.8	356	8.8
Licence	2243	64.0	2725	63.3	2622	64.3	2563	63.5
dont Licence LMD	1839	52.5	2165	50.3	2031	49.8	1997	49.5
dont Licence professionnelle	404	11.5	560	13.0	591	14.5	566	14.0
Master	796	22.7	1123	26.1	1059	26.0	1116	27.7
Total	**3502**	**100**	**4305**	**100**	**4079**	**100**	**4035**	**100**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

L'analyse de l'évolution du nombre de diplômés par diplômes est intéressante à plus d'un titre.

A compter de 2005, le nombre d'inscrits en 3ème année de DUT est en baisse en raison d'un taux important d'échec durant les deux premières années. Le taux de réussite en troisième année chute également, passant de 79,4% en 2004-2005 à 66,5% en 2007-2008. Ainsi, malgré la hausse globale des inscrits dans le cursus, le nombre de diplômés diminue. L'université Nancy2 a ainsi délivré 356 diplômes de DUT en 2007, contre 463 trois ans auparavant.

Au niveau de la licence générale, les chiffres sont également à la baisse à compter de 2005. A cette date, 2165 étudiants de L3 avaient obtenus leurs diplômes. Ils ne sont plus que 1997 en 2007 (-8%). Ce constat résulte à la fois de la baisse du taux de réussite en L3 et de la diminution du nombre des candidats au diplôme. *A contrario*, les diplômés des licences professionnelles ont fortement augmenté entre 2004 et 2007, malgré une légère

baisse enregistrée entre 2006 et 2007. En moyenne, le diplôme bénéficie d'un excellent taux de réussite (plus de 90%). Ce taux est supérieur à celui des DUT, de la licence générale et du Master. L'université Nancy2 a ainsi délivré 404 licences professionnelles en 2004. Ils ont 621 en 2005 et 647 en 2006. Notons cependant que l'année 2007 enregistre une très légère baisse avec 637 diplômés.

Les diplômés de master sont également en progression. Ceci est particulièrement visible pour l'année 2005, avec près de 400 étudiants de plus qu'en 2004. Cela s'est traduit par une progression du nombre de diplômes délivrés. Ces derniers qui étaient au nombre de 796 en 2004, sont passés à 1123 en 2005 (mise en place de LMD). Enfin, sur la période considérée, le taux de réussite en M2 oscille entre 77% et 73%.

Tableau 28 : Evolution du nombre de diplômes délivrés entre 2004 et 2007 (Nancy2)

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Inscrits en DUT (en N3)	583	630	557	535
Diplômés de DUT	463	457	398	356
Taux de réussite en DUT	79,4%	72,5%	71,5%	66,5%
Inscrits en L3	2470	2733	2569	2588
Diplômés de Licence (LMD)	1839	2165	2031	1997
Taux de réussite en licence (LMD)	74,5%	79,2%	80,2%	77,2%
Inscrits en Licence professionnelle	433	621	647	637
Diplômés de licence professionnelle	404	560	591	566
Taux de réussite en licence professionnelle	93,3%	90,2%	91,3%	88,9%
Inscrits en M2	1055	1448	1477	1527
Diplômés de Master	796	1123	1059	1116
Taux de réussite en Master	75,5%	77,6%	71,7%	73,1%

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2. L'offre de formation à Nancy2 : nature et évolution

Il s'agit ici d'analyser statistiquement l'évolution récente (2000-2010) de l'offre de formation universitaire à Nancy2, en s'attachant plus particulièrement aux diplômes professionnalisés. L'exercice tiendra compte de la mise en place, en 2005-2006, de la nouvelle architecture LMD (Encadré 24) dans laquelle s'inscrit l'offre de formation. Cette transformation importante de l'organisation des cursus est à appréhender comme une date charnière sur la période étudiée. On peut en effet se demander dans quelle mesure la transposition à Nancy2 de l'architecture européenne sur le modèle 3-5-8 constitue, ou non, un levier de transformation de l'offre globale. En d'autres termes, la mise en place de LMD a-t-elle favorisé le recentrage des formations sur les "besoins des

étudiants et des entreprises" et, par la même, renforcé la professionnalisation des formations ?

Sur ce point, nombre de pays européens se seraient servis de la mise en place du modèle 3-5-8 pour engager une transformation en profondeur de leur système d'enseignement supérieur. « Les réformes entreprises, souvent par la voie législative, touchent l'organisation même de l'enseignement supérieur (la Hongrie, l'Espagne qui a transféré aux autorités régionales des compétences dans le domaine universitaire, le Luxembourg qui a créé une université complète alors qu'il ne disposait jusqu'à présent que de premiers cycles), le statut des établissements (l'Autriche et le Danemark ont accordé plus d'autonomie à leurs universités), la carte des établissements (la Belgique a redéfini la carte de ses universités en procédant à leur regroupement autour des trois plus grandes du pays et en créant des « académies »), le système d'évaluation de l'enseignement supérieur (l'Espagne a créé une agence nationale pour l'élaboration de la qualité et l'accréditation), les modalités de financement de l'enseignement supérieur, le statut des enseignants »[635].

Encadré 24 : La mise en place de LMD

Le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 « portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur » définit les éléments structurant la mise en place de LMD au sein des établissements universitaires français :

- une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat (LMD) ;
- une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;
- la mise en place du « système européen de crédits-ECTS » ;
- la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme ».

Le texte insiste sur la réalisation d'un certains nombre d'objectifs, en parallèle d'une réorganisation d'ensemble des cursus universitaires. La réforme doit certes permettre de faciliter la mobilité des étudiants à l'échelle européenne (argument majeur développé dans le cadre du processus de Bologne), mais pas seulement. Une attention toute particulière est portée aux questions liées à la professionnalisation des études, et plus largement à la nature des savoirs enseignés. Ainsi, le texte précise les objectifs suivant à atteindre : organiser l'offre de formation sous forme de parcours types, intégrer des approches pluridisciplinaires, développer la professionnalisation des études supérieures, encourager la mobilité, intégrer l'apprentissage de

[635] La mise en place du LMD (Licence, Master, Doctorat), Rapport remis à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, Juin 2005.

compétences transversales (langues, informatique), faciliter la création d'enseignements par les techniques de l'information et de la communication.

Trois arrêtés donneront naissance aux différents grades de « Licence »[636], « Master »[637] et « Doctorat »[638]. Les universités ont officiellement la possibilité de s'engager dans la mise en place de cette nouvelle architecture des diplômes à compter de la rentrée 2004.

Pour l'Université Nancy2, un rapport d'évaluation du CNE de 2006[639], faisant état d'une étude réalisée en 2004 (soit une année avant la mise en acte effective de l'architecture LMD à Nancy2) met en lumière la volonté affichée par l'établissement de mener à bien un travail de restructuration de son offre de formation aux trois niveaux de certification que sont désormais les niveaux licence, master et doctorat. « L'université cherche à structurer son offre de formation du niveau licence autour des domaines suivants : droit ; économie, finance ; espaces, civilisations, langues, littérature, arts (ECCLA) ; sciences psychologiques, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie ; management, informatique, communication, cognition, administration (MICCA) ; sciences et technologie ; sciences, technologies et organisation. L'offre en master s'articulerait autour des mêmes domaines, même si l'on n'en compterait plus que six, le droit, l'économie et la finance se regroupant au sein d'un même domaine ». Outre l'intention de restructurer l'offre par domaine, l'université entend développer plus encore les collaborations avec les autres établissements d'enseignement supérieur implantés sur la région (Nancy1, INPL, Université de Metz), et dans la grande région, avec les établissements du Grand-Est (Université du Luxembourg et de la Sarre). Par ailleurs, la mise en acte de LMD est présentée comme l'occasion de faire un état des lieux des diplômes habilités, mais également de leur articulation à "la demande sociale et économique" - la professionnalisation des études faisant l'objet d'une attention toute particulière.

C'est dans ce contexte que sera mené un travail comparant l'offre des formations universitaires sur la période 2000-2005 (avant LMD) à celle correspondant à la période 2005-2010 (LMD). Il s'agira d'une part d'évaluer dans quelle mesure LMD a été, ou n'a

[636] Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

[637] Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

[638] Arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales.

[639] CNE, 2006, *« Rapport d'évaluation de l'Université Nancy2 »*, Janvier.

pas été, un facteur favorable à une remise à plat et à une révision de l'offre de formation (suppression de certains diplômes et création d'autres). Il s'agira d'autre part de pointer, sur la période considérée, le poids et l'évolution de l'offre de formation professionnalisée.

2.1. L'offre de formation avant le passage au schéma LMD

2.1.1. Données de cadrage sur l'offre de formation avant LMD

Durant l'année universitaire 2004-2005, soit l'année précédant la mise en place de LMD, sur les 186 diplômes habilités à Nancy 2 (spécialités), on comptait 28 spécialités de DEUG, 46 en licences, 36 en Maîtrises, 21 en DEA et 35 en DESS. Notons qu'au niveau du 3ème cycle, les DESS sont davantage développés que les DEA[640]

Pour la même année, et concernant la répartition des diplômes par domaines, 51,6% appartiennent au domaine des Lettres et Sciences Humaines (CLSH), contre 26,3% au domaine du Droit, de l'économie et de la Gestion (Campus droit, sciences économiques et Gestion). Les deux IUT rattachés à l'Université Nancy2 concentrent quant à eux 8,6% de l'ensemble des diplômes habilités.

Tableau 29 : répartition des diplômes habilités par spécialités en 2004-2005

Diplômes (Spécialités)	DEUG	Licences	Maîtrise	DEA	DESS	LP	DUT	Total	
Campus Droit-Eco-Gestion	**7**	**8**	**11**	**9**	**12**	**2**	**0**	**49**	**26.3**
UFR Droit-Eco-Gestion	3	3	6	9	12	1	0	34	18.3
UFR AES	1	2	2	0	0	1	0	6	3.2
IUP Finance	3	3	3	0	0	0	0	9	4.8
CLSH	**21**	**33**	**21**	**10**	**10**	**1**	**0**	**96**	**51.6**
UFR Lettres	3	5	2	2	3	0	0	15	8.1
UFR Langues et cult. Étr.	11	13	7	2	0	0	0	33	17.7
UFR Sciences du langage	1	3	4	1	0	0	0	9	4.8
UFR Sc.hist. Géo et Mus.	3	8	4	2	0	1	0	18	9.7
UFR Connaissance de l'H.	3	4	4	3	7	0	0	21	11.3
PLG (Maths-info, IAE, ICN) / IECA	**0**	**5**	**4**	**2**	**13**	**1**	**0**	**25**	**13.4**
IUT	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**9**	**7**	**16**	**8.6**
Total	**28**	**46**	**36**	**21**	**35**	**13**	**7**	**186**	**100**
Part	**15.1**	**24.7**	**19.4**	**11.3**	**18.8**	**7.0**	**3.8**	**100**	

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

[640] Bien que les DEA, en approfondissant les savoirs disciplinaires et scientifiques, par l'acquisition des compétences liées au secteur de la recherche, préparent au doctorat et aux métiers du secteur de la recherche.

Au niveau DEUG, Licence et Maîtrise, plus de la moitié de l'offre de formation habilitée l'est en « Lettres et sciences humaines » (75% des DEUG ; 71,7% des Licences et 58,3% des Maîtrises). L'offre de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) est également répartie sur le CLSH (47,6%) et le Campus Droit-Economie-Gestion (42,9%). Au contraire des DEA, les Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées (à vocation professionnelle) ne sont plus présents qu'à 28,6% dans les UFR du CLSH. Le campus Droit-Economie-Gestion propose 34,3% de l'offre globale de DESS et, pour le Pôle Lorrain de Gestion et l'IECA, 37,1%.

Les licences professionnelles sont pour leur part très majoritairement proposées par les IUT (69,2%). Ainsi, sur les 13 licences professionnelles habilitées en 2004-2005, 9 le sont au sein des IUT, contre 1 sur le CLSH (UFR sciences historique, Géographie et musicologie), 2 sur le Campus de Droit-sciences Economiques et Gestion et 1 au sein du Pôle Lorrain de Gestion.

Tableau 30 : Répartition des diplômes (spécialités) en 2004-2005

Diplômes (Spécialités)	DEUG	Licences	Maîtrise	DEA	DESS	LP	DUT
Campus Droit-Eco-Gestion	25.0	17.4	30.6	42.9	34.3	15.4	0
CLSH	75.0	71.7	58.3	47.6	28.6	7.7	0
PLG (Maths-info, IAE, ICN) / IECA	0	10.9	11.1	9.5	37.1	7.7	0
IUT	0	0	0	0	0	69.2	100
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

En termes d'effectifs maintenant, le CLSH captait en 2004-2005, 51,7% du total des étudiants inscrits à Nancy2 (tout diplôme confondu). Le Campus DEG concentrait quant à lui 29,8% des étudiants et les deux IUT d'Epinal et de Nancy 12,5%.

Près de la moitié des étudiants inscrits à Nancy2 préparaient en 2004-2005 un DEUG. Ils étaient 10,4% en DUT, 15% en licence et 2,8% en licence professionnelle. 13% d'entre eux préparaient une maîtrise, seulement 6% un DESS et 2,8% un DEA.

Tableau 31 : répartition des inscrits par diplôme et disciplines en 2004-2005

Diplômes	DEUG	Licences	Maîtrise	DEA	DESS	LP	DUT	Total
Campus Droit-Eco-Gestion	**2684**	**578**	**647**	**152**	**254**	**52**	**0**	**4367**
UFR Droit-Eco-Gestion	1918	423	482	152	254	24	0	3253
UFR AES	766	155	165	0	0	28	0	1114
CLSH	**4615**	**1430**	**1118**	**224**	**189**	**14**	**0**	**7590**
UFR Lettres	1144	196	94	42	42	0	0	1518
UFR Langues et cult. Étr.	1171	265	212	25	0	0	0	1673
UFR Sciences du langage	275	95	128	18	0	0	0	516
UFR Sc.hist. Géo et Mus.	708	240	227	70	0	14	0	1259

UFR Connaissance de l'H.	1317	634	457	69	147	0	0	2624
PLG (Maths-info, IAE, ICN); IECA	**0**	**197**	**181**	**35**	**442**	**26**	**0**	**881**
IUT	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**317**	**1525**	**1842**
Total	**7299**	**2205**	**1946**	**411**	**885**	**409**	**1525**	**14680**
%	**49.7**	**15.0**	**13.3**	**2.8**	**6.0**	**2.8**	**10.4**	**100**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.1.2. L'offre de formation professionnalisée avant LMD

La mise en lumière des données relatives à l'offre de formation professionnalisée au sein de l'établissement (Encadré 25) s'appuiera sur la classification des diplômes professionnalisés établie par Pierre Dubois et précédemment exposée dans le premier chapitre de cette thèse.

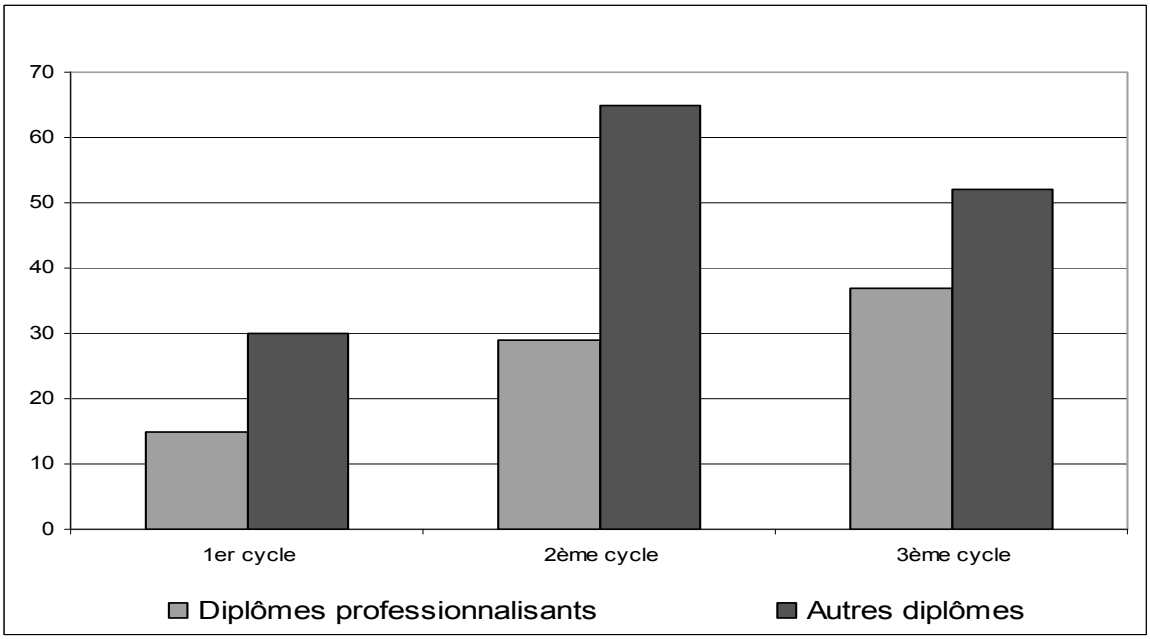
Encadré 25 : Offre de formation professionnalisée (Nancy2)

Sur la base des critères de professionnalisation des études définis par Pierre Dubois, plusieurs diplômes et filières professionnalisées peuvent être identifiés à Nancy 2 :

- le Diplôme Universitaire de technologie (DUT),
- le Diplôme d'Ingénieur, la Maîtrise de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion (MISAG),
- la Maîtrise de Sciences et Techniques (MST),
- la Maîtrise de Sciences de Gestion (MSG),
- le Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS),
- le Magistère, le Diplôme d'Etude Universitaires de Sciences et de Techniques (DEUST),
- le Diplôme de Recherche Technologique (DRT),
- le diplôme d'Etudes Universitaires Professionnalisé (DUP),
- le Diplôme National de Technologie Spécialisé (DNTS),
- la Licence Professionnelle. (LP),
- le Diplôme de Langues Etrangères Appliquées (LEA),
- le Diplôme d'Administration Economique et Sociale (AES),
- le Diplôme de Mathématiques appliquées et Sciences Sociales (MASS).

Globalement, 50% des diplômes de 1er cycle sont des diplômes professionnalisés (majoritairement des DUT) contre 44,6% des diplômes de 2ème cycle et 71,1% des diplômes de 3ème cycle.

Graphique 23 : Part des diplômés professionnalisés par cycle 2004-2005 (Nancy2)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.1.2. Le premier cycle

Le niveau bac+2 comprend deux parcours spécifiques. L'un prépare à la poursuite d'études par l'obtention du DEUG. L'autre correspond à un parcours professionnalisé, assuré majoritairement par les instituts rattachés à l'université Nancy2 que sont les IUT et l'IUP. Au sein des UFR, seulement cinq diplômes peuvent être identifiés comme professionnalisés : les DEUG AES[641], MIAGE[642], MISASHS[643], LEA[644] et le DEUST[645]. Les IUT proposent quant à eux sept DUT[646] auxquels s'ajoutent deux DNTS[647].

En terme d'effectif, au 30-06-2005, plus de 2 900 étudiants préparaient un diplôme professionnalisé de 1er cycle au sein de l'établissement, soit 30,4% du total des étudiants inscrits dans un cursus de 1er cycle à Nancy 2.

[641] Administration Economique et Sociale

[642] Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion

[643] Mathématiques informatique statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales

[644] Langues Etrangères Appliquées

[645] Diplômes d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques

[646] Diplôme Universitaires de Technologie

[647] Diplômes Nationaux de Technologie Spécialisée

Tableau 32 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé de 1er cycle (2004-2005), selon les diplômes.

Diplômes	Effectif
DEUG AES	766
DEUG MIAGE	64
DEUG MISASHS	144
DEUG LEA	259
DEUG Métiers de l'information et de la communication	2
DEUST	14
DUP Banque Finance Assurance	37
Total DEUG, DEUST et DUP	1286
DUT Maintenance Industrielle	56
DUT Technique de commercialisation	222
DUT Organisation et gestion de la prod	48
DUT Info Comm	388
DUT GEA	316
DUT Informatique	237
DUT Technique de commercialisation	335
DUT Service et réseaux de communication	57
Total DUT	1659
DNTS Négociateurs internationaux	13
Total filières professionnalisées	**2958 (30,4%)**
Total 1er cycle	**9728 (100%)**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.1.3. Le second cycle

Les licences professionnelles, habilitées à partir de 2000, ne constituent pas la seule voie professionnalisée de second cycle. Au sein des UFR, 8 filières préparant aux diplômes de Licence et Maîtrise se démarquent par leur caractère professionnalisant : LEA, AES, MSG[648], MSTCF[649], Sciences Cognitives, Banque-Finance-Assurance, Métiers de l'information et de la communication et MIAGE.

Tableau 33 : Diplômes professionnalisés de 2ème cycle : Licence-Maîtrise (2004-2005)

Licences	Maîtrises
AES	AES
LEA	LEA
MSG	MSG
MSTCF	MSTCF
Sciences cognitives	Sciences cognitives
Banque Finance Assurance	Banque Finance Assurance
Métiers de l'info. et de la Comm.	Métiers de l'info. et de la Comm.
MIAGE	MIAGE
Licences professionnelles	
L.P. Métiers de l'Informatique	

[648] Maîtrises de Sciences de Gestion

[649] Maitrise de Sciences et Techniques Comptables et Financières

L.P. Commerce de Gros et International
L.P. Maintenance Industrielle
L.P. Commerce et Gestion
L.P. Communication des Organisations
L.P. Management de la Production Logistique
L. P. Commerce et Distribution (Distech 1)
L. P. Banque
L. P. Logistique Commercialisation Boissons (Distech 2)
L.P. Développement Commercial des PME
L.P. Création et Adm de Syst d'Info Géographique
L.P. Assistant de Gestion
L.P. Industrie Agro-Alimentaire

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Au 20-05-2005, 910 étudiants préparaient un diplôme professionnalisé de niveau licence (L3), soit environ 31,1% du total des inscrits dans un cursus de Licence à Nancy2.

Tableau 34 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé au niveau licence (2004-2005)

Licences	Inscrits
AES	155
LEA	70
MSG	49
MSTCF	35
Sciences cognitives	40
Banque Finance Assurance	56
Métiers de l'info. et de la Comm.	35
MIAGE	61
Total Licence	501
L.P. Métiers de l'Informatique	51
L.P. Commerce de Gros et International	55
L.P. Maintenance Industrielle	25
L.P. Commerce et Gestion	39
L.P. Communication des Organisations	30
L.P. Management de la Production Logistique	58
L. P. Commerce et Distribution	28
L. P. Banque	24
L. P. Logistique Commercialisation Boissons	26
L.P. Développement Commercial des PME	25
L.P. Création et Adm de Syst d'Info Géographique	14
L.P. Assistant de Gestion	30
L.P. Industrie Agro-Alimentaire	4
Total Licence professionnelle	409
Total Niveau Licence (Formations Professionnalisées)	**910**
Total Niveau Licence	**2928**
Part des Formations professionnalisées	**31,1%**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

En Maîtrise, ils sont 459 sur 2117 étudiants à suivre une formation de nature professionnalisée (soit 21,7% des étudiants de maîtrise).

Tableau 35 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé au niveau licence (2004-2005)

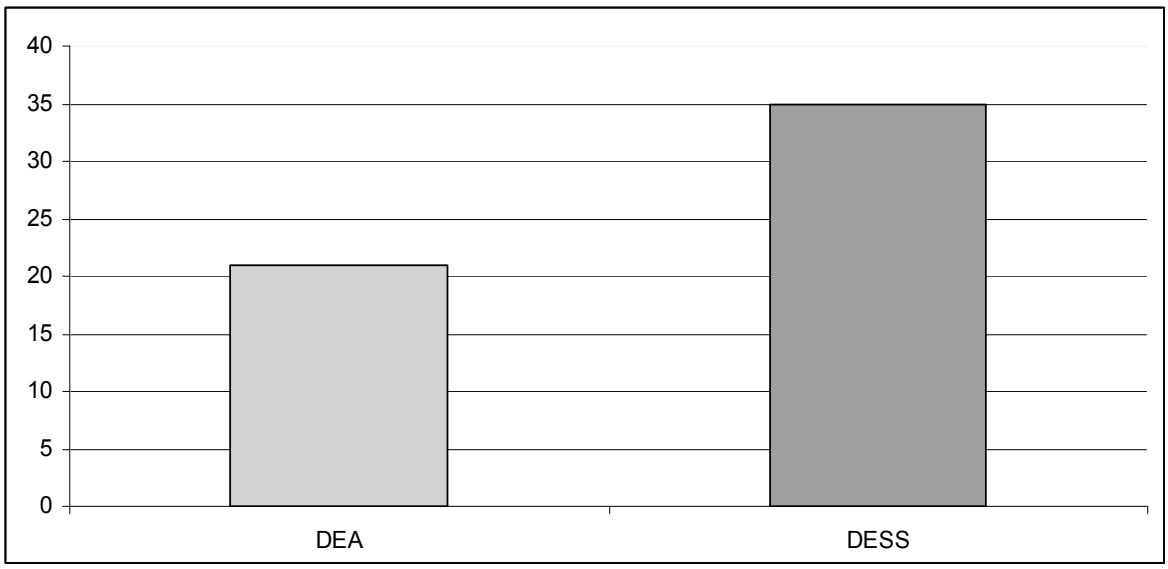
Maîtrise	Effectifs
AES	165
LEA	46
MSG	58
MSTCF	30
Sciences Cognitives	16
Banque Finance Assurance	51
Métiers de l'info. et de la Comm.	53
MIAGE	40
Total niveau Maîtrise (Formations professionnalisées)	**459**
Total niveau Maîtrise	**2117**
Part Formations professionnalisées	**21,7%**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

c. Le troisième cycle (DEA et DESS)

Comme évoqué précédemment, l'offre de formation de 3ème cycle durant l'année universitaire 2004-2005 se caractérise par la présence assez importante de DESS (35 spécialités) comparativement au nombre de diplômes de DEA (21 spécialités).

Graphique 24 : Offre de DEA et DESS à Nancy2 (Année universitaire 2004-2005)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Tableau 36 : Diplômes professionnalisés de 3ème cycle (2004-2005)

UFR / Instituts	DESS (Spécialités)
UFR Droit / Sciences Eco. / Gest.	Droit des affaires et fiscalité
	Gestion financière et espace européen
	Contentieux
	Contrats publics
	Contentieux communautaire
	Collectivités territoriales
	Communication stratégique et rel. publ. En Europe
	Droit médical
	Négociation et ingénierie patrimoniale
	Administration des emplois d'insertion
	Banque de détail
	Analyse et développement de l'entreprise
UFR Lettres	Texte
UFR Connaissance de l'H	Psychologie des actions interculturelles
	Psychologie du travail et des nouvelles technologies
	Psychologie clinique, médicale et pathologique
	Pratique de l'évaluation psychologique
	Sociologie
	Formation des formateurs
	Développement local et formation
Pôle Lorrain de Gestion (Maths-info, IAE, ICN)	Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises
	Management franco-russe
	Direction et gestion des ressources humaines
	Direction Générale de Ressources Humaines Guadeloupe
	Management du design et de la qualité
	Management public
	Management du secteur sanitaire et social
	Sureté des systèmes industriels
	Audit et conception de systèmes d'information
	Systèmes d'information distribués
	Informatique et innovation
	Marketing et gestion commerciale des produits
IECA	Filmer le réel
	Image numériques et interactivité

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Sur 1354 étudiants préparant un diplôme de 3ème cycle à Nancy 2 au 20-06-2005, 885 sont en DESS (65,4%) contre 411 en DEA (30,4%). Le 3ème cycle constitue de fait un niveau important de spécialisation et de professionnalisation des formations. Les DESS, dont la finalité était l'accès à l'emploi des étudiants, sont très largement choisis par ces derniers.

Tableau 37 : Part des inscrits en DESS

Offre de 3eme cycle (2002-2005)	Effectifs	%
DEA	411	30.4
DESS	885	65.4
Autres formations	58	4.3
Total 3ème cycle	1354	100

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.2. L'offre de formation après la mise en place de LMD : Evolution de structure et professionnalisation

2.2.1. Données de cadrage sur l'offre de formation LMD

L'offre de formation issue de la campagne d'habilitation de 2005-2008 opère une modification de l'architecture des cursus sur le schéma Licence-Master-Doctorat (LMD).

Entre 2005 et 2009, l'Université Nancy2 proposait 8 DUT, 47 diplômes (spécialités) de licence et de 21 à 28 spécialités de licence professionnelle. Au niveau Master, on observe comparativement à l'offre antérieure à LMD un important mouvement de spécialisation des études au niveau du M2. Si entre 2005 et 2009, l'université proposait 47 spécialités de M1 (en 2004-2005 il y avait 46 spécialités en Maîtrise), au niveau du M2 l'offre de diplôme augmente fortement. En 2004 (avant LMD), Nancy2 offrait 56 diplômes de niveau M2 (DEA et DESS confondus). On en compte 95 entre 2005 et 2009. Cette progression est essentiellement due à la création de nouveau M2 professionnels. Il y avait 35 DESS en 2004. En 2005 le nombre de masters professionnels est de 56. Parallèlement, l'offre de M2 non professionnalisée est également en hausse. De 21 DEA en 2004, on passe à 33 masters recherches.

Tableau 38 : offre de formation (Spécialités) à Nancy2 : 2005-2009 (LMD)

Diplômes	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
DUT	8	8	8	8	8
Licence Professionnelle	13	21	22	23	23
Licence (L3)	46	47	47	47	47
M1	36	35	37	37	37
M2	56	95	95	95	95
dont M2 "Recherche"	21	33	33	33	33
dont M2 "Professionne"	35	56	56	56	56
dont M2 "Recherche et Professionnel"	0	6	6	6	6
Magistères	3	3	3	3	3
Total	**162**	**209**	**212**	**213**	**213**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Pour l'année 2005-2006 (LMD), on compte 206 diplômes habilités (spécialités, hors magistères) à Nancy 2, dont 3,9% de DUT, 22,8% de licence, 10,2% de licence professionnelle, 17% de M1, 16% de M2 recherche, 27,2% de M2 professionnel, et 2,9% de M2 offrant une spécialisation recherche et professionnelle.

Par ailleurs, 42,2% des diplômes habilités (spécialités) le sont au sein du campus de Lettres et Sciences Humaines (CLSH), contre 35,9% sur le Campus de Droit, sciences économiques et gestion. Avec le développement important des licences professionnelles au sein des IUT, ces derniers concentrent désormais 11,2% de l'offre de formation.

La répartition des diplômes montre que les licences professionnelles sont très majoritairement proposées dans les deux IUT nancéens (soit 15 licences professionnelles sur 21 habilitées). Au niveau du Master, on voit que le campus droit-économie-gestion propose essentiellement des M2 professionnels, alors que les M2 recherches sont davantage présents en Lettres et Sciences Humaines.

Tableau 39 : répartition des diplômes habilités (Mentions) en 2005-2006 (Volume)

Diplômes (Spécialités)	DUT	Licence	LP	M1	M2 R	M2 P	M2 R et P	Total	%
Campus Droit-Eco-Gestion	0	13	3	12	8	37	1	74	**35.9**
CLSH	0	31	2	19	20	11	4	87	**42.2**
PLG (Moths-info, IAE, ICN) / IECA	0	3	1	4	5	8	1	22	**10.7**
IUT	8	0	15	0	0	0	0	23	**11.2**
Total	**8**	**47**	**21**	**35**	**33**	**56**	**6**	**206**	**100**
%	**3.9**	**22.8**	**10.2**	**17.0**	**16.0**	**27.2**	**2.9**	**100**	

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Du point de vue de la répartition des inscrits au sein des différents campus, la mise en place de LMD n'a pas véritablement eu de répercutions, comparativement à l'année 2004-2005. Le CLSH continue de capter plus de la moitié des étudiants de Nancy2 (52,3% des inscrits). Le campus de Droit, Economie et Gestion en concentre environ 34%, alors que les deux IUT rassemblent quant à eux 11,5% des étudiants.

L'année 2005-2006 voit comme changement, par rapport à l'année précédente, une assez nette progression du nombre d'étudiants. Tout niveau et diplôme confondus, ils étaient 14 680 en 2004-2005, ils sont 16 684 en 2005-2006. Cette hausse s'est répercutée sur tous les niveaux d'études. Ainsi en 2005-2006, les niveaux L1 et L2 (DEUG) ont enregistré 805 inscriptions de plus que l'année précédente. Il en va de même du niveau L3 (+597 inscrits) et des licences professionnelles (+212 inscrits). Au niveau Master, la hausse s'est essentiellement concentrée sur les M2 professionnels qui captent en 2004-

2005 plus de 1200 étudiants, alors que l'année précédente seulement 885 étudiants étaient inscrits en DESS.

Tableau 40 : Répartition des inscrits par diplômes et composantes en 2005-2006 (LMD)

Diplômes	DUT	L1+L2	L3	LP	M1	M2 P	M2 R	M2 R et P	Total	%
Campus DEG	0	2793	857	62	822	912	176	24	5646	**33.8**
CLSH	0	5222	1863	59	1060	214	256	52	8726	**52.3**
PLG / IECA	0	89	82	46	71	87	10	8	393	**2.4**
IUT	1465	0	0	454	0	0	0	0	1919	**11.5**
Total	**1465**	**8104**	**2802**	**621**	**1953**	**1213**	**442**	**84**	**16684**	**100**
%	**8.8**	**48.6**	**16.8**	**3.7**	**11.7**	**7.3**	**2.6**	**0.5**	**100**	

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Tableau 41 : Répartition des inscrits par diplômes, avant et après LMD

Diplômes	2004-05	2005-06 (LMD)	Var (Volume)
DUT	1525	1465	-60
L1+L2 (DEUG)	7299	8104	805
L3	2205	2802	597
LP	409	621	212
M1 (Maîtrise)	1946	1953	7
M2 P (DESS)	885	1213	328
M2 R (DEA)	411	442	31
M2 R et P		84	
Total	**14680**	**16684**	**2004**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.2.2. La comparaison de l'offre de formation avant et après LMD sous le prisme de la professionnalisation : quelle méthode utilisée ?

La comparaison de l'offre de diplôme LMD avec l'offre qui là précède est délicate, dans la mesure où la restructuration des cursus en 3 niveaux produit mécaniquement une diminution du nombre de diplômes : disparition des DEUG au niveau bac+2 ; des mentions de Maîtrise ; et conversion des anciens DESS et DEA en un même diplôme de Master, scindé en deux voies d'études (Recherche / Professionnelle).

La conséquence d'une telle restructuration du point de vue de l'Université tient donc en une simplification des cursus d'étude en 3 niveaux (LMD) et par conséquent en une diminution de l'offre globale (mentions). Ainsi en 2004-2005 (avant LMD) Nancy 2 proposait 145 diplômes offrant une certification reconnue par l'Etat, en 2005-2006 après la mise en place de LMD le nombre de diplômes qualifiant n'est plus que de 78. (Il augmentera progressivement jusqu'en 2009-2010 pour atteindre 89 diplômes).

Malgré les difficultés, le travail statistique qui suit tentera de mesurer les effets de LMD sur le volume et la nature (professionnalisée ou non) de l'offre de formation. La

comparaison de l'offre de formation de 2004-2005 à l'offre présente dans le schéma LMD se fera de la manière suivante. Le niveau DEUG sera effacé, considérant que, tendanciellement, il correspond dans le schéma LMD aux deux premières années de la Licence ; il en est de même de la Maîtrise qui correspond à la première année de Master ; les DEA seront comparés aux Masters de spécialité « Recherche », enfin, les DESS seront comparés aux Masters de spécialité « Professionnel ».

2.2.3. L'offre de formation dans le schéma LMD

a. *Les DUT*

L'offre de DUT (qui se compose de 8 diplômes) n'a pas subi d'évolution sur ces dix dernières années. L'étude des effectifs en DUT sur la période 2000-2010 montre toutefois une tendance à la baisse : le nombre d'inscrits passant de 1734 en 2000-2001 et 1566 en 2009-2010 (soit une baisse d'environ 10%).

Tableau 42 : Evolution des inscriptions en DUT entre 2000 et 2010

	Effectifs DUT		
	1ère année	2ème année	Total
2000-01	929	805	1734
2001-02	917	775	1692
2002-03	896	724	1620
2003-04	925	708	1633
2004-05	841	684	1525
2005-06	806	647	1453
2006-07	832	626	1458
2007-08	855	709	1564
2008-09	839	711	1550
2009-10	862	704	1566

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

« Les titulaires de DUT continuent en masse leurs études »[650]. Le passage à LMD, qui fait du niveau 3 le premier niveau de qualification, tend à fragiliser davantage encore les certifications de niveau 2. Leur développement important répond à cette exigence en offrant une continuité logique aux diplômés d'un DUT. Ces derniers apparaissent d'ailleurs comme de moins en moins des diplômes d'insertion, pour progressivement devenir un point d'étape en vue de la préparation d'une licence professionnelle. De fait,

[650] Maillard F., 2008, *« La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale »*, acte du colloque, *Ce que l'école fait aux individus*, CENS et CREN, Octobre.

les DUT proposés ont tous une continuité logique en licence professionnelle. Pour exemple, après l'obtention du DUT « Technique de commercialisation », proposé à l'IUT Nancy-Charlemagne, les étudiants ont la possibilité de poursuivre en licence professionnelle au sein de l'établissement. Quatre spécialités leurs sont proposées : « Commerce interentreprises, Commerce de Gros et Commerce International » ; « Marketing opérationnel » ; « Management des Achats et des Ventes à l'International » et « Cadre Commercial Agro-alimentaire de la Grand Région ». Dans les plaquettes officielles présentant les cursus, ces LP sont présentées par l'établissement comme des diplômes se situant dans la continuité du DUT « Technique de commercialisation ». Il en va de-même de toutes les autres spécialités de DUT qui trouvent une correspondance avec une (ou plusieurs) licence(s) professionnelle(s).

Tableau 43 : poursuite d'étude dans l'établissement après l'obtention du DUT

DUT	Poursuite possible en LP dans l'établissement
Génie industriel et maintenance	Techniques et technologies avancées de la maintenance
Techniques de commercialisation	Commerce interentreprises, Commerce de Gros et Commerce International Marketing opérationnel Management des Achats et des Ventes à l'International Cadre Commercial Agro-alimentaire de la Grand Région
Qualité, logistique industrielle et organisation	Management de la production industrielle et gestion des flux
Information Communication	Technologies de l'information et de la communication Journalisme spécialisé Création publicitaire
Gestion des entreprises et administrations	Gestionnaire Export Assistant de Gestion et Contrôle Financier
Informatique	Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet Administration de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres
Services et réseaux de communication	Technologies de l'information et de la communication Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Les données relatives à l'origine des étudiants inscrits en licences professionnelles à l'IUT (année 2007-2008) confirment la surreprésentation des diplômés de DUT et de BTS. Les étudiants diplômés de DUT inscrits dans ces licences ont, pour la quasi-totalité, obtenu ce diplôme au sein de l'établissement, et poursuivent donc leur cursus en vue de l'obtention d'une certification de niveau L. Ainsi, si la licence professionnelle doit être, en principe, conçue pour accueillir un public diversifié et ainsi offrir aux étudiants de L2 la possibilité d'opter pour un cursus court et professionnalisé, dans les faits il en est autrement.

Tableau 44 : Origine des étudiants de licence professionnelle, promotion 2007/2008

Origine des étudiants de LP (2007-2008)	L2	DUT	BTS	Autres
Management de la production et logistique interne	3	22	0	1
Management de la production industrielle et gestion des flux	1	14	14	4
Gestionnaire Export	0	8	13	1
Développement Commercial des PME	0	11	16	2
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	0	15	12	0
Management d'une équipe dans la protection sociale	5	3	8	4
Distribution (Distique Grandes Surface)	0	5	22	4
Logistique et commercialisation des boissons	1	8	15	1
Cadre commercial agro alimentaire de la Grande Région	nr	nr	nr	nr
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce inter.	1	10	21	7
Marketing opérationnel	0	13	16	0
Lancement de nouveaux produits	1	14	8	5
Management des achats et des ventes à l'international	2	5	12	6
Collaborateur de droit social	nr	nr	nr	nr
Droit du patrimoine	nr	nr	nr	nr
Assistant de ressources humaines	nr	nr	nr	nr
Marché des particuliers	12	5	15	1
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	15	32	15	4
Eco-conception de produits industriels / Energie / Environnement	0	5	14	1
Contrôles non destructifs pour la maintenance prévisionnelle	nr	nr	nr	nr
Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	1	19	3	2
Métiers de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement	2	3	1	3
Gestion et traitement documentaire des fonds iconographiques	10	14	0	0
Création et administration de systèmes d'information géographique	3	0	12	0
Technologies de l'information et de la communication	1	14	11	0
Journalisme spécialisé	nr	nr	nr	nr
Création publicitaire	1	19	4	4
Métiers de la scène lyrique	nr	nr	nr	nr
Total	**59**	**239**	**232**	**50**

Source : Dossiers d'habilitation, Campagne 2009-2012, Université Nancy2

Les liens entre les diplômes de BTS et DUT, avec ceux de licence professionnelle sont donc assez forts. Au niveau national, la tendance est la même. Dans le cadre d'une recherche portant sur les processus de construction de 60 licences professionnelles, réparties dans 15 académies,[651] Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard pointent aussi la présence d'une forte articulation entre les licences professionnelles proposées dans les IUT et les diplômes de BTS et de DUT. « Il ressort que l'offre de formation déjà existante a déterminé l'offre de licence professionnelle de manière plus directe pour les IUT que pour les UFR. D'une part, les licences professionnelles créées dans les IUT procèdent le plus souvent de diplômes d'université. D'autre part, la majeure partie de l'offre de licence professionnelle s'articule étroitement

[651] Académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse et Versailles.

aux grandes spécialités de DUT. Autant d'aspects qui ne caractérisent pas l'offre d'UFR et qui tendent à faire apparaître comme plus novatrice cette offre »[652].

b. *Le niveau L (Licence)*

La structure de l'offre en Licence après le passage au schéma LMD est identique à celle de 2004-2005 (Avant LMD).

Tableau 45 : Offre en Licence (LMD) entre 2005 et 2010

Domaines	Licences (Mentions hors LP)
Droit / Sc. Eco / Gestion	Droit
	Droit et économie
	Economie
	Sciences de Gestion
	Administration Publique
	Administration économique et sociale
LSH	Lettres modernes
	Lettres classiques
	Arts du spectacle
	Culture et communication
	LEA
	Langues, littératures et civilisations étrangères
	Anglais CTU
	Sciences du langage
	Géographie
	Histoire
	Histoire de l'art et archéologie
	Musicologie
	Sociologie
	Sciences de l'éducation
	Philosophie
	Psychologie
Information Sc.Cognitives et Applications	Sciences cognitives
	MIAGE
	Système d'information

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Au niveau des effectifs, le nombre d'étudiants inscrits en Licence a tendance à diminuer sur ces dix dernières années. Si l'année 2005-2006 marque une hausse des étudiants comparativement à l'année précédente, la baisse se poursuit à compter de 2006. En 2009-2010, 2199 étudiants étaient inscrits en licence, contre 2718 en 2000-2001.

[652] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

Par ailleurs, au regard de la répartition par domaine, on observe une progression importante du nombre d'étudiants préparant un diplôme dans les domaines du Droit, de l'Economie et de la Gestion (DEG). Cette hausse s'est faite au détriment des domaines des Lettres et Sciences Humaines (LSH). Pour l'année universitaire 2000-2001, les diplômes de LSH captaient 68,2% des inscrits en licence, contre 29,6% pour ceux de DEG. L'écart se réduit considérablement en 2009-2010, puisque les licences de LSH ne concentrent plus que 52,6% des étudiants, contre 45,1% pour celles en DEG.

La progression des effectifs en DEG ne s'explique pas par une hausse de l'offre de formation sur le campus de Droit, car l'architecture des diplômes dans le cadre de LMD est similaire à celle antérieure. Ce constat tient plutôt à une relative désaffection des étudiants vis-à-vis des diplômes en Lettres, langues et sciences humaines.

Tableau 46 : Evolution des inscriptions en Licence entre 2000 et 2010

Domaine	DEG	LSH	ISCA	Total
Licence post-LMD				
2000-01	804 (29.6)	1857 (68.3)	57 (2.1)	2718 (100)
2001-02	793 (31.1)	1679 (65.9)	76 (3)	2548 (100)
2002-03	696 (28.8)	1664 (68.8)	58 (2.4)	2418 (100)
2003-04	763 (29)	1786 (68)	78 (3)	2627 (100)
2004-05	651 (26.8)	1699 (70.1)	75 (3.1)	2425 (100)
L2				
2005-06	947 (34.9)	1693 (62.4)	75 (2.8)	2715 (100)
2006-07	965 (36)	1659 (61.9)	56 (2.1)	2680 (100)
2007-08	905 (37.4)	1457 (60.2)	60 (2.5)	2422 (100)
2008-09	889 (39.9)	1281 (57.5)	59 (2.6)	2229 (100)
2009-10	991 (45.1)	1157 (52.6)	51 (2.3)	2199 (100)

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

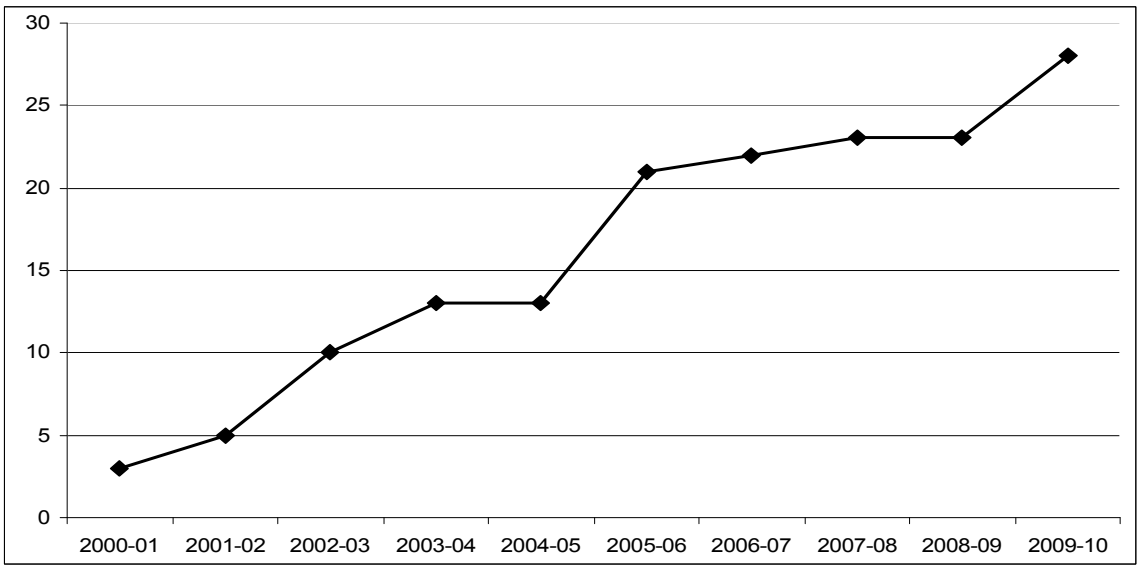
c. *Le niveau L (Licence professionnelles)*

- *Offre de formation et effectifs*

Si, comme évoqué précédemment, l'architecture des licences disciplinaires n'a pas subi de réelle modification dans le cadre du passage à LMD, la période a toutefois été marquée par le développement important des licences professionnelles. Durant l'année 2000-2001, seulement 3 licences professionnelles (spécialités) ont été habilitées au sein de l'établissement, contre 28 en 2009-2010. L'année 2005-2006 (LMD) a été particulièrement favorable au développement de ces diplômes. Alors que 13 spécialités constituaient l'offre de licence professionnelle en 2004-2005, on en compte 21 en 2005-

2006, soit l'habilitation de 8 nouveaux diplômes. Après 2006, le nombre de LP habilitées progresse encore pour atteindre 28 diplômes en 2009-2010.

Graphique 25 : Nombre de licences professionnelles habilitées entre 2000 et 2009 (Nancy2)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Il a déjà été dit que le développement des licences professionnelles s'appuie essentiellement sur les IUT. Le nouveau schéma 3-5-8 a fortement incité ceux-ci à la création de nouveaux diplômes professionnalisés, qui leur permettent de structurer des filières conduisant à un diplôme qualifiant de niveau 3, correspondant à la nouvelle architecture des cursus[653]. En 2004, les IUT concentraient près de 77% des LP habilitées à Nancy2 ; 71,4% en 2005 ; 72,5% en 2006 ; 69,6% en 2007 et 2008, et 60,7% en 2009. Notons que durant ces dernières années, le poids des LP au sein des IUT a tendance à baisser au bénéfice des diplômes habilités dans les UFR. Alors qu'en 2004, ces dernières n'en proposaient que 2[654], en 2009 on en compte 10 (contre 17 en IUT).

Les travaux réalisés à l'échelle nationale par Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard, confirment également ce phénomène de concentration des licences professionnelles au sein des IUT. L'analyse de l'implantation des diplômes en France, entre 2000 et 2003, montre que l'essentiel de l'offre habilitée émane des IUT. Les auteurs ont ainsi pointé que pour l'année 2000, l'offre de licence professionnelle habilitée dans les IUT était supérieure à celle des UFR (respectivement 46,2% et 37,9%). Pour autant,

[653] Cet aspect sera plus largement développé dans la suite de ce chapitre.

[654] LP « Création et Administration de Système d'Information Géographique » (UFR HGM) et LP « Banque » (UFR Droit ; IUP)

les données produites ont également mis au jour un rattrapage des UFR qui en 2002 concentraient 42,9% des diplômes habilités.

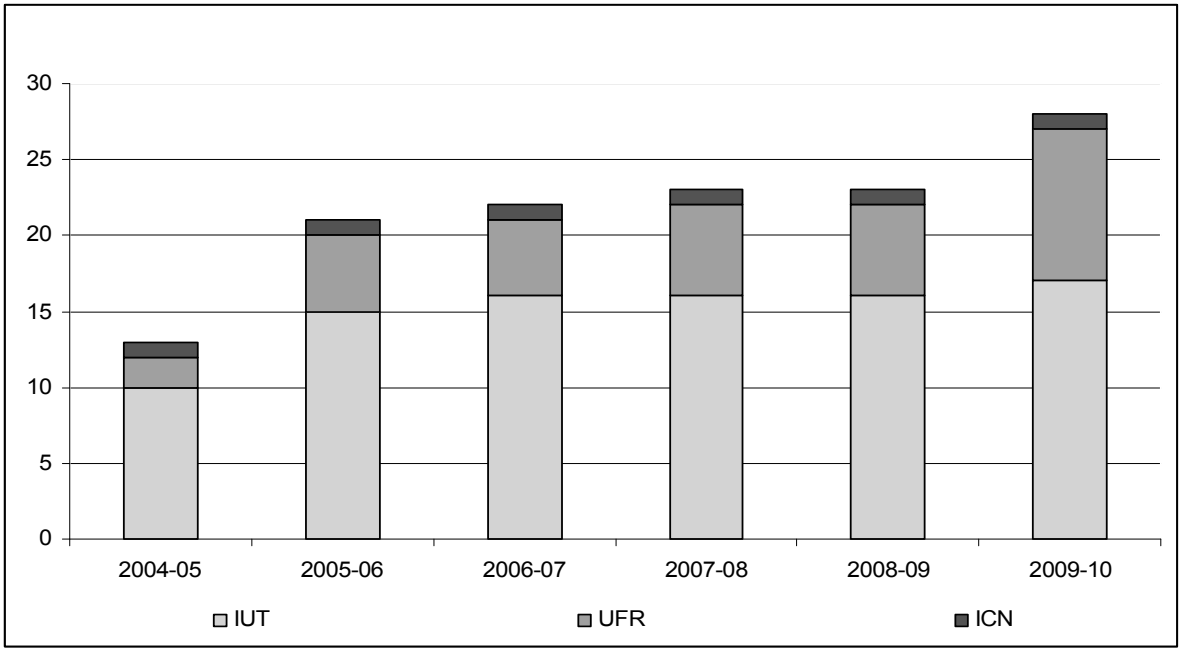
Tableau 47 : Répartition de l'offre de licence professionnelle habilitée en France entre 2000 et 2002par composante universitaire [655]

	2000	2001	2002	Total sur 3 ans
IUT	46,2% (90)	49,5% (90)	45,9% (106)	47% (286)
IUT-UFR	0,5% (1)	5,5% (10)	0% (0)	1,8% (11)
UFR	37,9% (74)	34,1% (62)	42,9% (99)	38,7% (235)
Autres	12,3% (24)	11% (20)	11,3% (26)	11,5% (70)
Non Réponse	3,1% (6)	0% (0)	0% (0)	1% (6)
Total	**100% (195)**	**100% (182)**	**100% (231)**	**100% (608)**

Source : Données statistiques réalisées par Maillard D, Veneau D et Grandgérard C sur l'habilitation des licences professionnelles sur le territoire national entre 2000 et 2002. 0

La tendance constatée à Nancy2 est donc aussi tendance visible au niveau national. Mais, pour le cas de Nancy2, comme dans les autres universités françaises, les UFR s'engagent de plus en plus dans la professionnalisation de leur cursus au niveau licence.

Graphique 26 : Répartition des licences professionnelles habilitées par composantes (Nancy2)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

A Nancy2, cinq UFR sur sept ont habilités au moins une licence professionnelle en 2009-2010. Sur les 10 licences professionnelles répertoriées dans les UFR, 3 le sont au sein de l'UFR de Droit, sciences économiques et gestion, 3 autres au sein de l'UFR AES, 2 en

[655] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

Sciences historiques, Géographie et Musicologie. Enfin, L'UFR de Lettres et l'UFR Connaissance de l'Homme ont développé chacune un diplôme.

Tableau 48 : répartition des licences professionnelles au sein des UFR (2009-2010)

UFR	LP
UFR Droit / Sciences-économiques / Gestion	3
UFR AES	3
UFR Lettres	1
UFR Langues et cultures étrangères	0
UFR Sciences du langage	0
UFR Sciences Hist. Géo et Musicologie	2
UFR Connaissance de l'Homme	1
Total	**10**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Au niveau de l'orientation professionnelle des diplômes, on peut voir que l'offre globale de licences professionnelles habilitées est répartie dans cinq grands secteurs d'activités (sur les 8 secteurs d'activités[656] que regroupent l'offre nationale) et couvre 13 des 46 dénominations nationales :

- « Communication et Information »[657]
- « Echange et Gestion »[658]
- « Production et Transformation »[659]
- « Services aux personnes »[660]
- « Services aux collectivités »[661]

[656] Les 1 620 licences professionnelles, reparties dans 46 dénominations nationales, sont regroupées au sein de 8 grands domaines : « Agriculture, pêche, forêt et espaces verts » ; « Communication et information » ; « Echange et Gestion » ; « Génie civil, construction, bois » ; « Mécanique, électricité, électronique » ; « Production et transformation » ; « Services aux collectivités » et « Services aux personnes ».

[657] Le secteur *« communication et information »* regroupe 6 dénominations nationales : Activités et techniques de communication ; Métiers de l'édition ; Techniques et activités de l'image et du son ; Ressources documentaires et bases de données ; Ressources documentaires et bases de données ; et Systèmes informatiques et logiciels.

[658] Le secteur *« Echange et Gestion »* regroupe 5 dénomination nationales : Management des organisations ; Logistique ; Commerce ; Assurance, banque et finance ; Gestion des ressources humaines.

[659] Le secteur *« Production et transformation »* regroupe 12 dénominations nationales : Production industrielle ; Gestion de la production industrielle ; Automatique et informatique industrielle ; Transformations industrielles ; Industrie agro-alimentaire, alimentation ; Biotechnologies ; Industries chimiques et pharmaceutiques ; Transformation des métaux ; Matériaux de construction ; Habillement, mode et textile ; Plasturgie et matériaux composites ; et Energie et génie climatique.

[660] Le secteur *« Services aux collectivités »* regroupe 5 dénominations nationales : Aménagement du territoire et urbanisme ; Développement et protection du patrimoine culturel ; Protection de l'environnement ; Sécurité des biens et des personnes ; et Activités juridiques.

Tableau 49 : Répartition des LP habilitées par spécialités (Dénominations nationales) en 2009-2010

Secteurs d'activités et dénominations nationales	diplômes
Communication et Information	**7**
Réseaux et télécommunication	1
Systèmes informatiques et logiciels	2
Ressources documentaires et bases de données	1
Activités et techniques de communication	3
Echange et Gestion	**14**
Commerce	7
Management des organisations	4
Gestion des ressources humaines	2
Assurance, Banque, Finance	1
Services aux collectivités	**2**
Activités juridiques	2
Production et transformation	**4**
Production industrielle	1
Automatique et informatique industrielle	1
Gestion de la production industrielle	2
Services aux personnes	**1**
Activités culturelles et artistiques	1
Total	**28**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Sur ces 28 licences professionnelles habilitées plus de 60% préparent à une activité professionnelle tertiaire. 14 mentions appartiennent au secteur « Echange et Gestion » ; 2 au secteur des « services aux collectivités » et 1 au secteur des « services aux personnes ». 7 diplômes appartiennent au secteur « communication et information » et enfin 4 préparent à des métiers de l'industrie appartenant au secteur « production et transformation ».

Tableau 50 : Répartition et évolution de l'offre de formation de licences professionnelles habilitées par secteurs professionnels

Spécialités et Secteurs professionnels	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Réseaux et télécommunication		1	1	1	1	1
Systèmes informatiques et logiciels	1	1	1	1	1	2
Ressources docum. et bases de données		1	1	1	1	1
Activités et techniques de comm.		2	2	2	2	3
Communication et Information	**1 (7,7%)**	**5 (23,8%)**	**5 (22,7%)**	**5 (21,7%)**	**5 (21,7%)**	**7 (25%)**
Commerce	5	6	6	6	6	7
Management des organisations	3	4	4	4	4	4
Gestion des ressources humaines		1	1	1	1	2
Assurance, Banque, Finance	1	1	1	1	1	1
Echange et Gestion	**9 (69,2%)**	**12 (57,1%)**	**12 (54,5%)**	**12 (52,2%)**	**12 (52,2%)**	**14 (50%)**
Production industrielle				1	1	1
Gestion de la production industrielle	1	2	2	2	2	2
Production et Transformation	**1 (7,7%)**	**2 (9,5%)**	**2 (9,1%)**	**3 (13%)**	**3 (13%)**	**3 (10,7%)**

[661] Le secteur *« Services aux personnes »* regroupe 5 dénominations nationales : Santé ; Intervention sociale ; Hôtellerie et tourisme ; Activités sportives ; Activités culturelles et artistiques.

Activités culturelles et artistiques				1	1	1
Services aux personnes				**1 (4,3%)**	**1 (4,3%)**	**1 (3,6%)**
Aménagement du territoire et urbanisme	1	1	1	1	1	
Automatique et informatique indust.	1	1	2	1	1	1
Activités juridique						2
Services aux collectivités	**2 (15,4%)**	**2 (9,5%)**	**3 (13,6%)**	**2 (8,7%)**	**2 (8,7%)**	**3 (10,7%)**
Total	**13 (100%)**	**21 (100%)**	**22 (100%)**	**23 (100%)**	**23 (100%)**	**28 (100%)**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Les licences professionnelles sont, pour certaines d'entre elles, très spécialisées et centrées sur un métier. Dans ce cas de figure, elles tendent à capter majoritairement des étudiants disposant déjà d'acquis, de connaissances et de compétences assez ciblées. Ces diplômes très pointus quant au(x) débouché(s) de la formation, attirent dans une large mesure des titulaires de DUT ou de BTS. Pour exemple, la licence professionnelle « Administration de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres ». Pour d'autres, elles englobent un spectre de connaissances et compétences professionnelles plus large, qui concerne un domaine d'activité ou un ensemble de métiers à l'intérieur d'un domaine.

Par ailleurs, la comparaison entre les descriptifs des diplômes de DUT et Licences professionnelles, au regard de l'activité professionnelle ciblée par la formation (fonctions, secteur, etc.) et du contenu des études (éléments présentés dans les dossiers d'habilitation), permet d'affiner les liens révélés entre ces deux diplômes. En reprenant les travaux menés par Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard [662], l'analyse montre deux types d'articulations entre les DUT et Licences professionnelles : l'« approfondissement »(1) et la « spécialisation »(2). Je montrerai ci-après que ces articulations se retrouvent pour les licences professionnelles dispensés au sein des IUT nancéens.

(1) Dans certains cas, (6 diplômes sur 16), les licences professionnelles en lien avec un DUT relève de l'« approfondissement » d'une formation de DUT. Ici, La licence professionnelle apparaît comme la continuité directe d'un DUT. Les débouchés professionnels ciblés par le diplôme professionnalisé de niveau II sont similaires (ou quasi similaires) à ceux structurant le DUT. La licence professionnelle constitue alors une année d'approfondissement dans l'acquisition des connaissances, compétences et aptitudes nécessaires à l'exercice de l'activité professionnelle à laquelle les futurs lauréats

[662] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »,* Relief 5, Céreq.

seront prédestinés. Pour exemple, la licence professionnelle « création publicitaire » est dans la continuation du DUT « information et Communication : option publicité ». Dans un autre domaine, la licence professionnelle « Commerce inter-entreprises, Commerce de Gros et Commerce International » cible les mêmes débouchés professionnels, étant organisée autour des mêmes domaines d'enseignement que le DUT « Techniques de commercialisation ». Pour ce dernier exemple, les formations préparent aux fonctions commerciales et/ou marketing : vente active, direction commerciale, direction marketing, administration des ventes, encadrement des équipes de vente, etc. Le DUT et la licence professionnelle ciblent tous deux les métiers suivants : Chargé de clientèle, Attaché commercial, Conseiller commercial, Assistant marketing, Affréteur transport, Manager de rayon, Négociateur immobilier, Conseiller en prévoyance, Conseiller financier.

(2) Le second type d'articulation entre les DUT et les Licences professionnelles relève de la « spécialisation ». 10 licences professionnelles sur les 16 dispensent des enseignements permettant une spécialisation des connaissances et compétences transmises dans le cadre d'un DUT. On parle ici de « spécialisation » lorsque le contenu de la licence professionnelle concentre et développe un ou plusieurs des aspects déjà abordés en DUT. Si on reprend la définition de la spécialisation développée par Maillard, Veneau et Grandgérard, celle-ci « se traduit de diverses manières. Par rapport au diplôme le plus souvent « multifonctionnels (visant par exemple aussi bien des fonctions d'études, de réalisation, de maintenance …), certaines licences privilégient l'une d'entre elles, ce que nous désignerons par spécialisation fonctionnelle. De manière plus exacerbée, on trouve des formations centrées sur une activité. Une autre façon de spécialiser – un peu moins fréquente – consiste à se focaliser sur une technique, un produit, ou un secteur donné, alors que le diplôme sont en général "multi-produits" et "multi-secteurs" »[663]. Pour exemple les deux licences professionnelles « Création publicitaire » et « journalisme spécialisé » en articulation avec le DUT « Information Communication » permettent une spécialisation sur un secteur professionnel particulier (voir une activité particulière, pour le cas de la création publicitaire). Dans la continuation du DUT « Informatique », la licence professionnelle « Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet » se concentre quant à elle sur une activité liée à un produit particulier (internet et intranet).

[663] Maillard D, Veneau P et Grandgérard C., 2004, « Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? », Relief 5, Céreq.

Tableau 51 : Répartition des LP faisant liens avec un DUT par types d'articulation

DUT	Approfondissement	Spécialisation
Génie industriel et maintenance	0	1
Techniques de commercialisation	1	4
Qualité, logistique ind. et orga.	1	
Info Comm	3	1
GEA	0	2
Informatique	0	2
Services et réseaux de comm.	1	
Total	**6**	**10**

Source : Dossiers d'habilitation, Campagne 2009-2012, Université Nancy2

Sur ces dix dernières années, le développement de l'offre en licence professionnelle au sein de l'établissement s'accompagne logiquement d'une progression significative du nombre d'étudiants inscrits en LP. Au cours de l'année universitaire 2000-2001, seulement 67 étudiants préparaient une licence professionnelle à Nancy2. En 2009-2010, ils sont près de 750 dans ce cas. La baisse constatée des effectifs en licence générale s'explique en partie par un certain pouvoir d'attractivité des diplômes. En 2000-2001, les LP ne représentaient que 2,4% des inscrits en licence ; en 2009-2010, ce taux est de 25,4%.

Tableau 52 : Effectifs et part des étudiants inscrits en Licence et Licences Professionnelles

	Licence Générale		LP		Total
	Volume	*%*	*Volume*	*%*	
2000-01	2718	97.6	67	2.4	2785 (100)
2001-02	2548	94.8	141	5.2	2689 (100)
2002-03	2418	89.5	284	10.5	2702 (100)
2003-04	2627	87.3	381	12.7	3008 (100)
2004-05	2425	84.8	433	15.2	2858 (100)
2005-06	2715	81.4	621	18.6	3336 (100)
2006-07	2680	80.5	648	19.5	3328 (100)
2007-08	2422	79.2	635	20.8	3057 (100)
2008-09	2229	77.2	657	22.8	2886 (100)
2009-10	2199	74.6	748	25.4	2947 (100)

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

- *Collaborations et partenariats dans le cadre des licences professionnelles*

L'une des caractéristiques des Licences Professionnelles concerne la question des partenariats établis entre les acteurs de la formation et les professionnels. Cet élément fait d'ailleurs partie des critères importants définis par le ministère, et servant à l'évaluation des projets d'habilitation. Pour la tutelle, le diplôme doit être construit dans un objectif d'insertion dans l'emploi. Il doit être par conséquent conçu et organisé dans le cadre de

partenariats étroits avec le monde professionnel[664]. L'examen des dossiers d'habilitation dans le cadre de la politique contractuelle porte ainsi une attention particulière à la qualité du projet proposé au regard de sa vocation professionnelle et du partenariat réalisé avec les professionnels. « L'arrêté de création de la licence professionnelle (17 novembre 1999, publié au JO du 24/11/99) octroie aux représentants des organisations professionnelles de salariés et d'employeurs une place équivalente aux représentants universitaires dans le processus de création des formations, par le biais de la commission nationale d'expertise (composition paritaire). Il fait du partenariat avec le monde économique une nécessité pour l'élaboration et la faisabilité du projet et un critère déterminant de la procédure d'évaluation »[665].

Certes, l'analyse des dossiers d'habilitation des licences professionnelles à Nancy2 ne certifie en rien de l'existence d'une implication réelle des professionnels et des effets concrets de ces interventions sur le contenu et les modalités organisationnelles de la formation. Pour autant, l'étude de ces documents montre la variété des structures économiques intervenant dans le diplôme, ainsi que la diversité des formes d'implication de ces dernières.

Tous les dossiers d'habilitation étudiés (campagne 2009) développent une partie présentant les « partenariats avec les milieux professionnels » impliqués dans le projet et la nature de ces collaborations. Si l'étude témoigne d'abord de la diversité des organisations (branches professionnelles, chambres de commerce et de l'industrie, entreprises privées, entreprises publiques, etc.) partenaires des acteurs universitaires, elle témoigne surtout des multiples formes d'implication des acteurs économiques au sein des diplômes.

Dans la totalité des dossiers, les universitaires, chefs de projets, précisent que les professionnels ont participé à la définition des besoins et seront sollicités en vue de réajuster le contenu de la formation aux évolutions possibles du domaine professionnel ciblé par le diplôme. De fait tous valorisent, l'une des attentes du ministère, à savoir, faire du partenariat l'instrument d'un ajustement Formation-Emploi.

L'implication des professionnels passe également par leur participation à l'enseignement (plus ou moins importante selon les diplômes) sous des formes diverses, allant de la prise

[664] Arrêté du 17 novembre 1999, relatif à la licence professionnelle

[665] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »*, Relief 5, Céreq.

en charge de modules d'enseignement, à leur intervention plus ponctuelle dans le cadre de conférences ou de séances de discussion avec les étudiants. Les acteurs professionnels peuvent être également plus ou moins impliqués dans la proposition et le suivi de stages de formation en entreprise.

D'une manière générale, les partenariats, ou relations avec le monde professionnel, sont donc très valorisés dans le dossier d'habilitation. Reste à mesurer si ce constat va au-delà d'un simple affichage institutionnel répondant aux critères de validation définis par le ministère.[666]

L'étude des dossiers de la campagne 2009-2012 montre que le développement des licences professionnelles au sein de l'établissement favorise également des formes diverses de collaborations entre composantes de l'université. Ces collaborations apparaissent d'abord sous la forme de rapports internes à Nancy2, tissés entre UFR. Sur les 28 licences professionnelles habilitées en 2009-2010, 11 d'entre elles sont le support de ce genre de coopérations. Celles-ci reposent la plupart du temps sur une mise en commun des moyens humains (Cours dispensés par des enseignants appartenant à différentes composantes) et matériels (cours dispensés dans les locaux de l'une ou l'autre des composantes impliquées dans la formation) nécessaires à la formation. Des collaborations se tissent également entre UFR et IUT. Au total, sur les 28 licences professionnelles, 6 permettent ce rapprochement[667]. Pour exemple, la licence professionnelles « Gestionnaire Export » se structure autour d'une collaboration entre l'IUT Charlemagne et l'UFR de Droit. La licence professionnelle « Assistant de ressources humaines »[668] permet quant à elle le rapprochement de quatre composantes que sont l'UFR AES, l'IUT Charlemagne, l'IAE et l'ICN. Les enseignements et l'évaluation des études sont donc assurés par des enseignants rattachés au quatre composantes.

---

[666] Les résultats de l'étude du processus de construction des licences professionnelle à Nancy2, qui seront présentés dans la seconde partie de ce chapitre, tenteront de répondre à cette question.

[667] LP *« Journalisme spécialisé »* (UFR Lettres et IUT Charlemagne) ; LP « *Gestion et traitement documentaire des fonds iconographiques »* (UFR HGM et IUT Charlemagne) ; LP « *Administration de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres »* (UFR Maths-Info et IUT Charlemagne) ; LP *« Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet »* (UFR Maths-Info et IUT Charlemagne) ; LP *« Assistant de ressources humaines »* (UFR AES et IUT Charlemagne) et LP *« Gestionnaire Export »* (UFR Droit, UFR Langue et Littératures étrangères et IUT Charlemagne).

[668] *« La licence professionnelle Gestion des Ressources Humaines est une création conjointe de l'UFR AES et de l'IUT Charlemagne, en pleine collaboration avec les réseaux professionnels, dont surtout l'UIMM Lorraine, qui a initialement contacté l'IUT Charlemagne pour la mise en place de ce diplôme ».* Dossier d'habilitation à délivrer la licence professionnelle Gestion des Ressources Humaines.

Tableau 53 : Types de partenariats développés dans le cadre de l'habilitation des LP

	volume
Partenariats internes	11
Partenariats externes *	15
Partenariats internes et externes *	6

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Si le développement des licences professionnelles participe au décloisonnement (relatif) des composantes en interne, il favorise également la construction de collaborations avec des partenaires externes, c'est-à-dire entre l'université Nancy2 et d'autres établissements d'enseignement supérieur, ou organismes de formation. 15 licences professionnelles développent un partenariat avec une structure de formation extérieure à Nancy2 (15 diplômes sur 28). Les partenaires impliqués dans le diplôme sont dans 66,7% des cas des universités, instituts ou organismes de formation implantés en Lorraine ; seulement 26,7% sont des structures situées en France (hors de la Lorraine) et 6,7% sont extérieures à la France (Europe).

Tableau 54 : Partenaires éducatifs extérieurs à Nancy 2

Partenaires extérieurs à Nancy2	volume
En Lorraine	10
En France (hors Lorraine)	4
En Europe (hors France)	1
Total	15

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

d. *Le niveau M (Master)*

- *Offre et effectifs*

Depuis l'année universitaire 2005-2006, le nombre de mentions habilitées au niveau master est de 25. Sur ces 25 mentions, 12 le sont sur le CLSH, contre 9 au sein du campus Droit-Economie-Gestion et 3 au Pôle Lorrain de Gestion.

Tableau 55 : répartition des mentions en Master par composantes en 2009-2010

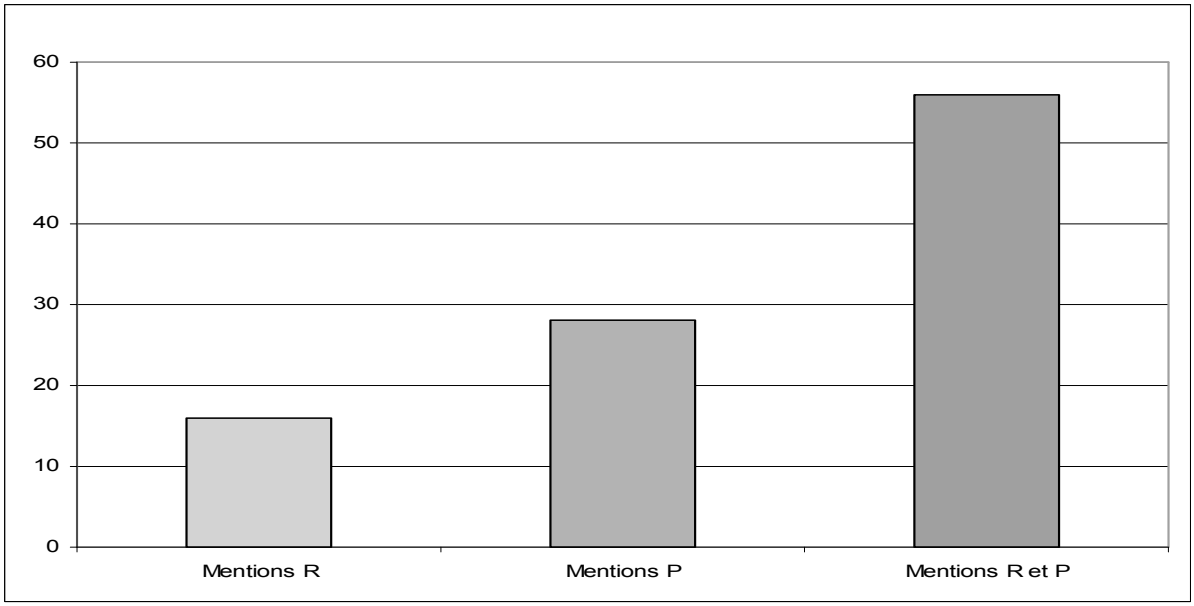
Mentions	Master
Campus Droit-Eco-Gestion	**9**
UFR Droit-Eco-Gestion	5
UFR AES	3
IUP Finance	1
CLSH	**12**
UFR Lettres	2
UFR Langues et cult. Étr.	2
UFR Sciences du langage	1
UFR Sc.hist. Géo et Mus.	2

UFR Connaissance de l'H.	5
PLG (Maths-info, IAE, ICN)	**3**
IECA	**1**
Total	**25**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Plus de la moitié des mentions en master dispose d'une double spécialisation recherche et professionnelle[669] (soit 14 diplômes sur 25). 7 mentions ont une orientation exclusivement professionnelle, et 4 destinent leurs étudiants au secteur de la recherche.

Graphique 27 : Mentions des diplômes de Masters (Nancy2 ; 2009-2010)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Tableau 56 : Spécialisation des Masters en 2009-2010

Master	En Volume
Mentions R *	4
Mentions P **	7
Mentions R et P ***	14
Total Mentions	**25**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

* Mentions exclusivement « Recherche »
** Mentions exclusivement orientées « Professionnel »
*** Mentions proposant une voie « Recherche » et une voie « Professionnel »

[669] Article 2 : *« Le diplôme de master sanctionne des parcours types de formation initiale ou continue répondant aux finalités mentionnées au premier alinéa de l'article L. 612-7 du code de l'éducation et comprenant : - une voie à finalité professionnelle débouchant sur un master professionnel ; - une voie à finalité recherche débouchant sur un master recherche organisée pour partie au sein des écoles doctorales ».* Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

La comparaison de cette offre LMD à celle qui fut proposée en 2004 ne peut se faire sur la base des seules mentions, mais doit prendre en considération les spécialisations (recherche et professionnelle). Comme évoqué précédemment, les spécialités « recherche » doivent faire l'objet d'une comparaison avec l'offre en DEA ; les spécialités « professionnelle » seront quant à elles comparées aux DESS.

Tableau 57 : Offre de Master (Mentions et spécialisations) en 2009-2009

MENTIONS	SPECIALITES	
	Recherche	**Professionnel**
Droit public	Droit public Sciences politique Histoire du droit	Droit des contrats publics Droit et gouvernance territoriale
Droit privé général et sciences criminelles	Droit général Droit pénal	Prévention, répression, sécurité sociétale Droit notarial Contentieux
Droit de l'entreprise	Droit du commerce international	Droit du commerce International Droit de l'entreprise et des affaires Juriste d'affaires européen Droit du travail et de la protection Sociale.
Economie appliquée	Economie appliquée et politique publique européenne	Analyse et développement de l'entreprise Très petite entreprise, micro finance et développement Modélisation stat. pour l'éco et la gestion
Finance		Négociation et ingénierie patrimoniale Banque de détail Ingénierie financière et bancaire de l'entreprise
Droit et économie	Economie du droit et de la réglementation	Droit et économie de l'entreprise Méd., pharma. et dentaire Prévention et répression de la délinquance des affaires européennes.
Etudes européennes	Droit de la constitution européenne	Gestion financière et espace européen Collectivités territoriales et UE Commerce, stratégie et relation publique en Europe Pays d'Europe centrale et orientale Contentieux communautaire
Sciences du management des administrations	Sciences de gestion	Comptabilité, contrôle, audit Analyse et gestion financière GRH et organisation Gestion commercial et marketing Administration des affaires Affaires internationales Administration des services publics Management public

Design Global		Design multimédia et qualité de service
Sciences de l'information et de la communication	Sciences de l'information et de la communication	Information sciences et technique, et intelligence économique. Communication d'entreprise et d'organisation Cinéma et audiovisuel
Lettres, arts et culture	Sc. et approches des textes Littératures, arts et perspectives comparatistes	
Langues et cultures étrangères	Etudes germaniques Etudes anglophones Monde ibérique et ibéro-am. Italien Polonais Russe	
Interactions, sc. du lang. et didactique	Didactique des langues Analyse des langues naturelles naturelles et interaction	Didactique des langues
Mondes anciens et médiévaux	Histoires et civilisation des mondes anciens Langues littératures de l'Antiq. Et du MA Histoire de l'art et archéologie	Histoire de l'art et archéologie
Courants et identités dans les mondes modernes et contemporain	Histoire religieuse et politique Histoire des relations internat. Etudes musicologiques Histoire de l'art	Histoire de l'art
Géographie	Paysage, patrimoine et contraintes nationales	Territoires, reconversions et risques
Sociologie	Formation, travail, espace social et politique	Expertise et intervention sociologique
Philo. et rationalités	Philosophie, sciences et arts	
Sciences de l'éducation	Apprentissage et médiation	Formation de formateurs
Conduite de projets et développement territorial		Formation prof. et développement territorial Ingénierie urbaine, villes et territoires
Psychologie	Psychologie	Psycho. clinique, normale et pathologique Psycho. du développement et de l'éducation Psycho. du travail et ergonomie
MIAGE		Système d'information distribué Audit et conception de systèmes d'info
Sc. de la cognition et applications	Sciences cognitives Traitement auto. des langues	sciences cognitives Technologie des médias numériques Informatique linguistique
Informatique	Maîtrise du logiciel Perception, raisonnement, interact. Multimodale Services distribués	

	et réseau de communication	
Information numérique **en entreprise**		Systèmes d'informations stratégiques Intégration et interopérabilité des systèmes d'entreprise Interactivité et nouvelles images Informatique et innovation

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Avant d'analyser statistiquement les spécialités proposées en master, il est important d'avoir en tête les deux grands types de spécialisation proposés à ce niveau d'étude. A l'instar d'autres recherches récentes, qui ont montré ce phénomène dans nombre d'universités, le niveau M à Nancy2 se caractérise par une importante spécialisation des études qui intervient, selon les diplômes, à des moments différents. « Les masters professionnels se différencient par leur architecture : certains ont une première année commune (M1), qui s'apparente pour beaucoup à l'ancien système des maîtrises, la seconde année de master (M2) correspond au DESS. A l'issue du M1 les étudiants peuvent alors opter pour une spécialité. Les masters professionnels sont donc à la fois un héritage et une création dans le cadre du LMD »[670]. Ainsi pour l'Université Nancy2, sur les 25 mentions de master habilitées entre 2005 et 2009, 8[671] opèrent une spécialisation des études dès le niveau M1. *A contrario*, la grande majorité s'organise sur la base d'un tronc commun en M1 (qui s'apparente aux anciens diplômes de Maîtrise) pour se spécialiser en M2, en offrant aux étudiants la possibilité de choisir entre plusieurs voies de nature tantôt professionnelle, tantôt scientifique (cette spécialisation au niveau M2 s'apparente ici à l'ancienne architecture structurée autour des DESS et des DEA).

D'une manière générale, les chiffres montrent que le passage à LDM s'est accompagné d'une augmentation importante du nombre de spécialités de M2. De 56 diplômes (DEA et DESS confondus) entre 2000 et 2004 ; on passe a 95 spécialités de M2 entre 2005 et 2009 (LMD). Cette progression n'a pas véritablement eu d'impact sur la répartition des habilitations par spécialité. La comparaison des deux structures de l'offre de formation montre une relative stabilisation du rapport entre les spécialisations « recherche » et « professionnel ». Le passage à LMD n'a donc pas eu d'effet significatif sur la professionnalisation au niveau M. Dans le nouveau cadre LMD, sur les 95 spécialités

[670] Agulhon C., Bel M., Giret JF., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »,* Net.Doc.59, Céreq, Décembre.

[671] Master *« Finance »* ; master *« Management public »* ; master *« Langues et cultures étrangères »* ; master *« LEA »* ; master *« Sciences du langage »* ; master *« Sciences de l'information et de la communication »* ; master *« Histoire, art, archéologie »* ; master *« Conduite de projet et développement territorial »*.

proposées, 56 sont des masters professionnels (58,9%), 33 sont des masters exclusivement orientés sur le domaine de la recherche (34,7%), et enfin, 6 diplômes ont une double spécialisation professionnelle et recherche. Entre 2000 et 2004, la répartition était sensiblement la même. Sur les 55 diplômes (DEA+DESS) qui constituaient l'offre de 3ème cycle, on comptait 31 DESS (62,5%) et 21 DEA (37,5%).

Tableau 58 : Diplômes de niveau M2 (Spécialités), avant et après LMD

Avant LMD: 2000-2004	**Nombre**	**%**
DEA	21	37.5
DESS	35	63.6
Total	56	100
LMD: 2005-2008	**nombre**	**%**
Master 2, spécialité "recherche"	33	34.7
Master 2, spécialité "professionnel"	56	58.9
Master 2, spécialité 'recherche et professionnel'	6	6.3
Total	95	100

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

L'analyse en termes d'inscriptions en 3ème cycle entre 2000 et 2009 montre tout d'abord une tendance à la hausse. En 2000, 1079 étudiants préparaient un DEA ou un DESS. En 2009, ils sont 1808 inscrits en M2. Cette progression profite essentiellement au domaine du Droit, de l'Economie et de la Gestion et des Sciences humaines et sociales. Les diplômes du domaine de la Civilisation, Lettres et Langue connaissent quant à eux une quasi-stabilisation de leurs effectifs.

Tableau 59 : Inscriptions en DEA, DESS, Masters recherche et Master professionnel

	DEG*			**ISCA****			**SHS*****			**CLL******			**Total**
	DEA	**DESS**	**Total**	**DEA**	**DESS**	**Total**	**DEA**	**DESS**	**Total**	**DEA**	**DESS**	**Total**	
2000-01	189	484	673	5	50	55	83	117	200	151	37	188	**1116**
2001-02	174	535	709	0	67	67	84	99	183	150	51	201	**1160**
2002-03	206	629	835	2	54	56	107	130	237	149	65	214	**1342**
2003-04	184	673	857	4	50	54	95	126	221	145	60	205	**1337**
2004-05	179	640	819	8	56	64	87	147	234	137	42	179	**1296**
	M2(R)	**M2(P)**		**M2(R)**	**M2(P)**		**M2(R)**	**M2(P)**		**M2(R)**	**M2(P)**		
2005-06	179	918	1097	10	95	105	120	219	339	148	26	174	**1715**
2006-07	191	862	1053	18	78	96	149	288	437	192	18	210	**1796**
2007-08	199	953	1152	11	136	147	121	255	376	192	27	219	**1894**
2008-09	184	932	1116	11	120	131	108	255	363	198	25	223	**1833**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

* Droit, Economie et Gestion ;** Informatique, Sciences Cognitives et Applications ; *** Sciences Humaines et Sociales, **** Civilisation, Lettres et Langues

L'arrivée de nouveaux entrants en M2 à compter de 2005 a essentiellement profité aux masters de spécialité professionnelle. Dans le même temps, le nombre d'inscrits en M2 recherche n'augmente que très légèrement. Le tableau ci-après pointe au contraire une

hausse importante des étudiants de M2 professionnel, cela à partir de la mise en place de LMD en 2005. Ainsi, en 2000, 688 étudiants étaient inscrits en DESS et 885 en 2004. En 2005, le nombre d'étudiants en M2 « professionnel » est de 1258 et atteindra 1332 en 2008.

Tendanciellement, sur l'ensemble des inscriptions en M2, la part des étudiants préparant un M2 professionnel est à la hausse. En 2000, 38,4% des étudiants de 3ème cycle préparaient un DEA contre 61,6% un DESS. En 2004, ils sont à 31,7% en DEA contre 68,5% en DESS. Au passage à LMD (2005-2006), le poids des étudiants inscrits dans un cursus de spécialité « recherche » diminue au profit des diplômes de spécialité « professionnel ». Ainsi en 2009, 72,7% des étudiants de M2 préparent un Master professionnel, contre 27,3% un master « recherche ».

Tableau 60 : Répartition et évolution des effectifs par spécialités

	DEA		**DESS**	
	Volume	%	**Volume**	%
2000-2001	428	38.4	688	61.6
2001-2002	408	35.2	752	64.8
2002-2003	464	34.6	878	65.4
2003-2004	428	32.0	909	68.0
2004-2005	411	31.7	885	68.3
	Master R		**Master P**	
	Volume	%	**Volume**	%
2005-2006	457	26.6	1258	73.4
2006-2007	550	30.6	1246	69.4
2007-2008	523	27.6	1371	72.4
2008-2009	501	27.3	1332	72.7

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

On observe donc un phénomène de spécialisation des études au niveau du M2. Cependant, notons que les 92 spécialités de M2 (contre 52 diplômes en 2004-2005 représentant la somme des DEA et DESS) sont constituées DEA et DESS reconduits et de nouveaux diplômes. Sur les 18 DEA proposés avant LMD, 15 sont présents au niveau M2 – spécialité « recherche » (soit 83,3%). Pour ce qui concerne l'ancienne offre de DESS, 30 diplômes sur 34 ont été reconduits dans l'offre de master « professionnel » (soit 88,2%). Aux 45 spécialités de M2 émanant des anciens DESS et DEA, s'ajoutent donc 57 nouvelles spécialités réparties au sein des 25 mentions de master.

Tableau 61 : Conversion des DEA et DESS en Master

DEA	Conversion Master recherche
Droit privé	Droit pénal
Droit public	Droit public
Histoire du droit et des instituions en France	Histoire du droit
Sciences de l'information et de la communication	Sciences de l'info et de la communication
Approches de textes	Sciences et approches de texte
Etudes anglophones	Etudes anglophones
Littératures et civilisations étrangères	Littérature, art et perspectives comparatistes
Histoire et civilisation de l'antiquité à nos jours	Histoire et civilisation des mondes anciens
Paysage, patrimoine et aménagement	Paysage, patrimoine et contraintes nationales
Philosophie	Philosophie, sciences et arts
Psychologie	Psychologie
Formation et Sciences du travail	Formation, travail, espace social et politique
Sciences du langage	Didactique des langues
	Analyse des langues naturelles et interaction
Sciences de Gestion	Sciences de gestion
Informatique	Maîtrise du logiciel
	Perception, raisonnement, interact. Multimodale
	Services distribués et réseau de communication
DESS	**Conversion Master Pro**
Droit des affaires et fiscalité	Droit de l'entreprise et des affaires
Gestion financière et espace européen	Juriste d'affaire européen
Contentieux	Contentieux
Contentieux communautaire	Contentieux communautaire
Contrats publics	Droit des contrats publics
Collectivités territoriales	Droit et gouvernance territoriale
Commerce stratégique et relation publique en Europe	Communication stratégique et relation publique en Europe
Droit médical	Droit et économie de l'entreprise Méd., pharma. et dentaire
Négociation et ingénierie patrimoniale	Négociation et ingénierie patrimoniale
Administration des emplois d'insertion	Administration des services publics (Parcours Métiers de l'insertion par l'activité économique)
Banque de détail	Banque de détail
Analyse et développement de l'entreprise	Analyse et développement de l'entreprise
Psychologie des actions interculturelles	Psycho. du développement et de l'éducation
Psycho. du travail et des nouvelles techno.	Psycho. du travail et ergonomie
Psychologie clinique, médicale et pathologique	Psycho. clinique, normale et pathologique
Pratique de l'évaluation psychologique	Psycho. clinique, normale et pathologique
Sociologie	Expertise et intervention sociologique
Formation des formateurs	Formation de formateurs
Développement local et formation	Formation prof. et développement territorial
Management franco-russe	Affaires internationales (Parcours management franco-Russe)
Direction et gestion des ressources humaines	GRH et organisation
Management du design et de la qualité	Design multimédia et qualité de service
Management public	Management public
Management du secteur sanitaire et social	Management public (Parcours Management des établissements sociaux)

Audit et conception de systèmes d'information	Audit et conception de systèmes d'info
Systèmes d'information distribués	Système d'information distribué
Informatique et innovation	Informatique et innovation
Marketing et gestion commerciale des produits	Gestion commercial et marketing
Filmer le réel	Cinéma et audiovisuel
Image numériques et interactivité	Interactivité et nouvelles images

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

- *La cohabilitation des diplômes de Masters*

Un rapport du CNE paru en 2006, et portant sur une évaluation menée à Nancy2 en 2004 (soit un an avant la mise en place de LMD), évoquait le fait que « dans un souci d'harmonisation, les universités lorraines ont décidé de demander, au niveau de la mention, la cohabilitation de leurs masters, chaque spécialité pouvant avoir une cohabilitation propre avec une autre université »[672]. Nancy 2 s'était alors clairement engagée dans cette voie.

L'analyse de l'offre de formation pour l'année 2009-2010 montre que 52% des diplômes de masters (mentions) ont fait l'objet d'une cohabilitation avec une ou plusieurs universités extérieures.

Tableau 62 : Cohabilitation des diplômes de Master

Partenariats de cohabilitation des diplômes de Master (2008-2009)	En volume	%
Diplômes habilités en partenariats	13	52
Diplômes habilités par Nancy 2 uniquement	12	48
Total	**25**	**100**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Les partenaires inscrits dans une cohabilitation avec Nancy 2, au niveau des diplômes de master, sont essentiellement Lorrains. Ainsi, 4 des diplômes cohabilités le sont avec l'université de Metz ; 5 avec l'université Nancy 1 et 3 avec l'Institut National Polytechnique de Lorraine.

Tableau 63 : Partenaires extérieurs à Nancy 2 dans le cadre de la cohabilitation des diplômes de Master

Universités et Instituts partenaires	Volume
Université de Metz (Paul Verlaine)	4
Université Nancy 1 (Henri Poincaré)	5
Université Strasbourg	3
Université du Luxembourg	1
Université de Mulhouse	1
UHA	1

[672] CNE, 2006, *« Rapport d'évaluation de l'Université Nancy2 »*, Janvier.

INPL	3
Total	**18**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

2.2.4. Morphologie et évolution de la professionnalisation des diplômes à Nancy2

Ce travail voulait mesurer le développement de la professionnalisation des études sur ces dix dernières années (2000-2010) au sein de l'université Nancy2, en tentant de révéler le rôle joué par la réforme LMD.

Les résultats obtenus pointent une tendance assez prononcée au développement des deux diplômes que sont la licence professionnelle et le master professionnel. Ceux-ci ont participé activement à la diversification de l'offre de formation de niveaux 3 et 5 au sein de l'établissement. Le passage à une organisation des formations autour du modèle 3-5-8 (LMD) a eu tendance à attiser, au sein des UFR et des départements, la création de formations professionnalisées s'inscrivant dans la nouvelle architecture. De fait, si, au niveau L, la hausse s'est appuyée sur le déploiement des licences professionnelles (concentrées pour plus de la moitié d'entre elles au sein de l'IUT), au niveau M, la progression de l'offre s'explique par la conversion des DEA et DESS dans la nouvelles architecture LMD, et à création de nouveaux diplômes. Le niveau master est donc marqué par un important mouvement de spécialisation des cursus en M2.

L'étude a montré par ailleurs que la professionnalisation des formations ne s'inscrivait pas de manière homogène au sein de toutes les composantes et secteurs disciplinaires présents dans l'établissement. Certains secteurs d'enseignement, à l'instar des filières traditionnellement professionnalisées, comme au sein des IUT, ont tout particulièrement développées les licences professionnelles. D'autres, comme les filières des départements de lettres, Histoire-géographie, ou encore philosophie, ne l'ont pas fait. En cela, on peut constater que le mouvement récent de professionnalisation des études se développe essentiellement au sein des filières disposant déjà d'une certaine expérience en la matière, ou bénéficiant d'un réseau de partenaires professionnel d'ores et déjà existant. Dans de rares cas, certaines disciplines jusque là à l'écart, se sont inscrites dans le mouvement, la plupart du temps dans le cadre d'une collaboration avec une composante disposant de cette expérience. C'est le cas par exemple du département de l'UFR Histoire-Géographie-Musicologie qui dans le cadre de la création de la licence professionnelle mention « Ressources documentaires et bases de données » option *« Gestion et traitement*

documentaire des fonds iconographiques »[673]. L'habilitation du diplôme en 2006 vient de l'initiative de l'IUT Charlemagne, et du département d'Information et Communication qui a proposé au département d'Histoire-Géographie-Musicologie de s'associer au projet.

II. Le processus concret de construction des Licences et Masters professionnels

La première partie de ce chapitre a étudié la morphologie et l'évolution de l'offre de formation à Nancy2 sur ces dix dernières années. La mise en place de l'architecture LMD a modifié la structure de l'offre de diplôme dans laquelle s'inscrivent de nouvelles formations professionnalisées. Le développement des licences professionnelles, essentiellement au sein des IUT, mais également et dans une moindre mesure, au sein des UFR, a été le principal phénomène garantissant la professionnalisation du niveau L. Au second niveau de certification correspondant au niveau master, la professionnalisation des études s'est appuyée sur le déploiement des spécialités professionnelles au niveau du M2.

La seconde partie (Encadré 27) de ce chapitre interrogera le processus concret de construction des licences et masters professionnels. L'élaboration des licences professionnelles a fait l'objet d'une attention toute particulière. Ces dernières, structurées autour d'un « partenariat institutionnel » plus ou moins étroit entre les divers acteurs du champ de l'éducation et de l'économie, ont été présentées comme la forme de formation professionnalisée la plus aboutie. La licence professionnelle se caractériserait par la mobilisation et l'intervention active de divers acteurs situés à des niveaux de régulations variés (Union européenne, Etat, Université, UFR, universitaires, organisations professionnelles, entreprises, etc.). Selon Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard, l'offre de licence professionnelle « est conçue par le ministère comme une réponse à trois types de demandes, à savoir les demandes en qualifications des professions, les demandes de diplômes professionnels des étudiants et même celles des universitaires dans leurs "stratégies de développement". La traduction réglementaire de ces différents attendus pose comme principes essentiels le partenariat, la mixité des

[673] Le diplôme forme à la gestion des fonds spécifiques que constituent les documents iconographiques (photographies, films, cartes, plans, croquis, etc.), tant sur supports analogiques que numériques. Il prépare particulièrement aux métiers de documentalistes et médiathécaires spécialisés dans le traitement de l'image et des fonds iconographiques, responsables de photothèque ou de vidéothèque, iconographes recherchistes, etc.

publics et l'innovation pédagogique. Ainsi l'arrêté de création de la licence professionnelle (17 novembre 1999, publié au JO du 24/11/99) (…) fait du partenariat avec le monde économique une nécessité pour l'élaboration et la faisabilité du projet et un critère déterminant de la procédure d'évaluation »[674].

La construction des licences et masters professionnels au sein de plusieurs filières[675] d'enseignement à l'Université de Nancy2 a été analysée. L'étude des processus de construction des diplômes est partie de l'hypothèse selon laquelle ces derniers seraient le fruit de stratégies variées. La construction de l'offre de formation y est abordée comme le résultat de coordinations complexes, mettant en rapport différentes catégories d'acteurs (organismes de formation, entreprises, Etat, collectivités territoriales) aux attentes et objectifs propres, en vue de la réalisation d'un projet éducatif commun, censé contenter les différentes parties engagées. Il s'agissait de mesurer l'influence respective de ces acteurs dans l'élaboration des diplômes, les logiques et stratégies sous-jacentes aux choix relatifs aux orientations données aux contenus et à l'organisation des études. L'investigation empirique sa eu plus spécifiquement pour objectif d'analyse les liens entretenus entre acteurs universitaires et professionnels[676].

Encadré 26 : L'enquête de terrain à Nancy2

a. L'étude

La partie 2 de ce chapitre mobilise les résultats d'une étude monographique réalisée en 2006 au sein de l'Université Nancy2. Elle porte plus particulièrement sur le processus de construction de la professionnalisation des études au sein de six filières d'enseignement[677] réparties au sein de deux UFR (Lettre, langue et sciences humaines ; UFR Droit, économie et gestion) et de l'IUT Nancy-Charlemagne. Chaque filière a fait d'abord l'objet d'une analyse historique et d'une étude statistique mettant au jour les grandes tendances de son évolution (offre de formation, effectifs, diplômés et devenir professionnel des étudiants). Les écrits ci-après restituent également les résultats d'une enquête par entretiens réalisée avec les principaux acteurs impliqués dans la

[674] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

[675] Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA), Information et Communication et Technique de commercialisation de l'IUT, Administration Economique et sociale (AES), Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Psychologie.

[676] L'analyse s'est appuyée sur l'étude de la production législative afférente à l'université et sur plus d'une trentaine d'entretiens réalisés auprès des acteurs universitaires impliqués dans le processus. (Directeur de l'université, directeurs d'IUT, directeurs de département, responsables de filières et enseignants).

[677] Gestion des Entreprises et de Administrations (GEA), Informations et Communication, Techniques de Commercialisation, Administration Economique et Sociale (AES), Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Psychologie

construction des derniers diplômes professionnalisés en date, que sont les licences et masters professionnels. Il s'agissait de mettre au jour les déterminants et enjeux présents dans le processus de construction des diplômes, d'analyser les représentations et positions des différentes catégories d'acteurs inscrits de près ou de loin dans le processus d'habilitation des diplômes. L'analyse voulait en cela révéler les différentes formes de coordinations d'acteurs à l'œuvre dans les processus de construction des diplômes.

b. L'enquête par entretiens

Six filières d'enseignement constituent le champ de l'enquête par entretien : Gestion des Entreprises et de Administrations (GEA), Informations et Communication, Techniques de Commercialisation, Administration Economique et Sociale (AES), Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Psychologie. Plusieurs catégories d'acteurs ont été interrogés : les directeurs d'UFR, IUT et de départements, les responsables de filières et de diplômes, les porteurs de projets de création des licences et masters professionnels et les enseignants impliqués dans le processus d'habilitation des diplômes, le président de l'Université et certains membres du Conseil d'Administration (CA) et du Conseil des Etudes (CEVU) et enfin le président de l'Association des Directeurs d'IUT (ADIUT).

c. Données de cadrage et analyse du contenu et des modalités d'organisation des études

L'étude du contenu des diplômes et des modalités d'organisation des études s'appuie sur l'analyse des dossiers d'habilitation et des maquettes de formations. Tous les diplômes de licence professionnelle et master professionnel habilités (dans le cadre de la campagne d'habilitation inscrite dans le cadre du contrat quadriennal 2005-2008) par les six filières retenues ont été étudié. En complément de l'étude des dossiers d'habilitation, la procédure de validation de projets par le CEVU et le CA a été également prise en compte, afin de mesurer le rôle de l'établissement dans le processus d'habilitation des diplômes. Aussi, la position de l'établissement vis-à-vis de la gestion interne de l'offre de formation, la professionnalisation des études et les liens entretenus entre l'établissement et les acteurs professionnels, a été étudié au regard des différents contrats quadriennaux et rapports d'évaluation. Des entretiens ont également été réalisés auprès du président de l'université et des membres du CEVU et CA.

La description des filières (offre de formation, étudiants inscrits, diplômes délivrés, insertion professionnelle des étudiants, etc.) mobilise les données statistiques produites par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les rapports d'évaluation réalisés par le CNU, et plus récemment par l'AERES, ainsi que les données statistiques produites dans le cadre des projets d'habilitation ou de réhabilitation des diplômes. L'analyse s'appuie enfin sur les études statistiques réalisées en interne par l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'université Nancy 2, qui a pour objectif d'analyser, au moyen d'études

quantitatives et qualitatives, le parcours des étudiants, de leur entrée à l'université jusqu'à leur insertion professionnelle.

1. La conception et la construction de la professionnalisation des diplômes en question : problématique, méthodologie et données de cadrage

Le choix d'une étude monographique en vue d'analyser la construction des diplômes professionnalisés n'est pas anodin. L'établissement est considéré ici comme un niveau d'analyse pertinent à plus d'un titre.

La politique d'autonomisation des universités pose l'établissement comme le principal instigateur dans la construction de l'offre de formation. Cette autonomie des universités s'inscrirait dans une gouvernance multipartite par laquelle la mise en place des diplômes engage une coordination d'acteurs publics et privés ouvrant à la construction de partenariats entre l'Université et ses partenaires extérieurs (organismes de formations, entreprises, collectivités territoriales, etc.). La professionnalisation est alors considérée comme déterminant dans l'élaboration de l'offre de formation universitaire.

Cibler l'analyse du point de vue de l'établissement universitaire permet également de révéler et de comprendre l'imbrication complexe des différentes positions d'acteurs à l'origine de l'élaboration des diplômes. « La construction de l'offre de formation professionnalisée résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'État central qui énonce les normes et habilite les demandes et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées »[678]. Le processus concret de production d'une formation professionnelle est au croisement de logiques multiples : politiques publiques, stratégies universitaires, représentations et stratégies individuelles, etc. Au niveau national, la formation professionnalisée est affichée comme devant répondre à un certain nombre d'objectifs, tels que la production des qualifications nécessaires aux entreprises, l'ajustement des formations aux emplois, l'amélioration de l'insertion professionnelle, etc. Au niveau des établissements universitaires, les formations professionnalisées constituent un critère

[678] Bel M., 2005, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles », E*conomie publique n° 16 (2005 / 1), 3-26.

important de l'évaluation de l'établissement par la tutelle. Les diplômes et filières professionnalisées apparaissent comme un outil important de la diversification de l'offre et constituent donc un élément essentiel au regard de l'attractivité de l'établissement. Au niveau des différentes composantes, la construction de filière et de diplôme professionnalisés peut enfin apparaître comme un choix stratégique assurant la reconnaissance et la valorisation de l'UFR dans le champ universitaire. L'élaboration et l'habilitation des diplômes professionnalisés questionnent alors, d'un point de vue endogène à l'université, les rôles tenus par les différentes instances et acteurs universitaires (CA, CS, UFR, Instituts, Enseignants), mais aussi leurs relations en interne. Enfin, dans le cadre de ce processus de construction, les partenaires extérieurs (les institutions professionnelles, les entreprises, et les collectivités territoriales) interviennent à des degrés divers dans la conception et l'organisation de la formation. Il s'agit alors, de mesurer et d'analyser la nature de leurs interventions, les stratégies ou logiques guidant leurs choix, ainsi que les liens tissés avec leurs interlocuteurs universitaires. Ces rapports internes et externes, participent chacun de la structuration du contenu des diplômes et de l'organisation des études.

Le choix de cibler l'étude sur une université de lettre et sciences humaines permet d'évaluer la teneur et les modalités de construction de la professionnalisation dans des spécialités ou domaines d'enseignements pouvant *a priori* apparaître comme relativement éloignés du monde professionnel. Une évolution des modes de construction et de gestion des filières et diplômes dans les domaines des Lettres et des Humanités constituerait alors un indice éloquent d'une tendance à l'installation d'une régulation et gestion de l'offre de formation universitaire orientée sur la professionnalisation et une gestion multipartite de l'offre de formation.

1.1. Les questions posées par l'étude monographique et choix des filières sujettes à l'analyse

1.1.1. Questionnements

Quatre axes de questionnements ont constitué la trame analytique de l'enquête :

(1) Il s'agissait d'abord de mesurer la pénétration du référent « professionnalisation » dans les différentes composantes de l'université, d'en faire ressortir les différentes acceptions, sa mise en forme et son rôle dans la structuration des formations. Du point de

vue des acteurs universitaires, dans quelle mesure la professionnalisation s'inscrit-elle comme élément stratégique de développement des différentes filières de formations à l'université ? Peut-on parler d'une représentation et d'un modèle dominant de la professionnalisation ?

(2) L'étude par entretiens voulait ensuite mettre au jour les facteurs de nature multiples intervenant dans la construction des diplômes professionnalisés. Quels sont les acteurs moteurs et les éléments déterminants de son développement ? Quel est le rôle de l'Etat et des politiques publiques dans sa construction ? Quel est le poids des rapports institutionnels internes à l'université (rapports entre les différentes composantes, filières et diplômes) dans la construction des diplômes professionnalisés ? Quel rôle tiennent les structures économiques dans ce construit ? Comment sont élaborés les contenus, les modalités d'organisation et les modes de financement des formations considérées ? Cette démarche demande que soient étudiées les configurations d'acteurs, lesquelles, à des degrés divers, participent à la décision. Il s'agira également de mettre au jour les référents et représentations qui contribuent à orienter leurs démarches, les argumentaires et pratiques, les contraintes diverses qui structurent les processus de construction de l'offre de formation professionnalisée. A travers ces questionnements, se sont les formes de coordination au principe de la construction des diplômes qui seront étudiés.

(3) L'enquête a étudié également le rôle et l'action de la présidence, et des instances (CA et CEVU), dans la mise en place de la nouvelle architecture LMD et les processus d'habilitation des licences et masters professionnels. Quelles ont été la position et la "politique" menée par l'Université au moment de la mise en place de LMD ? La construction de LMD a-t-elle été l'outil d'une remise à plat de l'offre de diplôme et de son évolution, ainsi qu'un élément de redéfinition des rapports entre Nancy2 et ses partenaires extérieurs ? L'Université, par l'intermédiaire de sa présidence et de ses instances, joue-t-elle un rôle d'« arbitre » dans le processus d'habilitation des diplômes ? Y a-t-il une stratégie de développement de l'offre de formation menée et réguler au niveau de l'établissement ? Peut-on parler de politique d'établissement en la matière ?

(4) Enfin, l'enquête a mis au jour les diverses formes et degrés de professionnalisation présents au sein de l'établissement. S'inspirant de la problématique soulevée par certains auteurs optant pour une conception large de la professionnalisation[679], il s'agissait

[679] *« Ce que l'on nomme professionnalisation des études supérieures recouvre en fait des aspects très différents allant de la mise en place de nouveaux diplômés spécifiques (licences professionnelles) à la*

d'interroger l'existence de différents degrés de professionnalisation. Existe-t-il différents degrés de spécialisation professionnelle de la formation, renvoyant à différentes finalités, ainsi qu'à diverses formes de structuration et d'organisation de la formation ? Cette démarche consiste à vérifier l'hypothèse selon laquelle la professionnalisation diffère selon qu'elle se structure dans le cadre d'une logique de poste, d'emploi, de profession ou encore de segment ou secteur d'activité. Le degré de spécialisation dépendrait entre autres de la nature des débouchés ciblés, du statut des disciplines considérées, des partenaires externes et des modes de construction des diplômes.

1.1.2. L'enquête par entretiens

L'analyse du processus de construction des licences professionnelles et masters professionnels a donné lieu à la réalisation de plus d'une trentaine d'entretiens. Ces entretiens semi-directifs ont été menés entre janvier et mars 2006, au cours de l'année universitaire durant laquelle LMD a été mis en place au sein de l'établissement.

Plusieurs catégories d'acteurs ont été interrogées :

- Les directeurs d'UFR, IUT et de département ;
- Les responsables de filières et de diplômes ;
- Les porteurs de projets de création des licences et masters professionnels et enseignants impliqués ;
- Le président de l'Université et les quelques membres du Conseil d'Administration (CA) et du Conseil des Etudes (CEVU) ;
- Le président de l'Association des Directeurs d'IUT (ADIUT)[680].

Le point de vue et la position des partenaires extérieurs n'a pas fait l'objet d'entretiens. Certes, ceux-ci auraient permis d'approfondir cette question ou d'apporter des éléments d'analyse complémentaires aux positions et intentions affichées dans le cadre des dossiers d'habilitation. Pour autant les interviews menées auprès des acteurs universitaires

---

transformation des pratiques de formation (alternance) en passant par une modification des finalités (construction de projets professionnels), un infléchissement des diplômes généraux (mise en place des unités d'expérience professionnelles) ou des ajouts d'éléments de professionnalisation (stages) ». Rose J., 2003, La professionnalisation des études universitaires, Notes pour la réunion du HCEEE.

[680] Organe consultatif institutionnel, l'Assemblée des Directeurs d'IUT (ADIUT) regroupe l'ensemble des Directeurs et constitue la clé de voûte de la concertation entre les I.U.T. Elle est un interlocuteur privilégié du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Technologie (MENRT), de la Conférence des Présidents d'Université (C.P.U.) et des organisations professionnelles et syndicales.

abordent ce sujet et renseignent sur les liens que les universitaires entretiennent avec les professionnels, leur rôle dans le construit des diplômes et la nature de leur implication. Par ailleurs, l'étude menée a eu pour objet l'analyse du processus de construction des diplômes du point de vue des universitaires, des structures qui la composent et de l'établissement.

Les entretiens ont tous été réalisés dans les locaux professionnels des personnes interrogées, en référence à une grille d'entretien commune, structurée autour de plusieurs thématiques : représentation et réception de la professionnalisation des études ; construction des études professionnalisées (acteurs et déterminants), rapports entre université et partenaires extérieurs, contenus et organisation des études et mise en place de LMD.

1.1.3. Choix des filières sujettes à l'analyse

L'analyse a porté sur six filières universitaires relativement représentatives de la diversité des cursus offrant une voie professionnalisée à Nancy2 : « Langues étrangères appliquées » (LEA), « Administration Economique et Sociale » (AES), « Psychologie », et les filières « Gestion des Entreprises et Administrations » (GEA) et « Information et Communication » et « Technique de Commercialisation » de l'IUT Charlemagne)[681].

La sélection des filières et diplômes sujets à l'analyse a été déterminée au regard de plusieurs critères importants.

- Le découpage institutionnel : filières académiques, filières professionnalisées :

Une première approche de la diversité des filières universitaires consiste à considérer les catégorisations "institutionnelles" d'usage qui ont été établies au regard des différents degrés supposés de liaison entre la formation et le travail. S'opère sur cette base une distinction plus ou moins établie entre les filières et formations dites « disciplinaires », « académiques », ou « générales » et d'autres dites « professionnelles » ou « professionnalisées ». Une filière est ainsi qualifiée de professionnalisée lorsque sa finalité et sa construction sont explicitement référées à un ensemble de situations de travail ou d'emploi. Les enseignements et les modalités de transmission des savoirs et des compétences sont élaborés par les acteurs universitaires, en concertation ou partenariat avec les professionnels, et sont en liens avec la nature du travail ou de l'emploi ciblé. Les

[681] Cf. : Chapitre 3.

formations académiques sont quant-à elles davantage structurée au regard des disciplines scientifiques non systématiquement en lien avec une praxis professionnelle.

- Les critères de la diversité et de la représentativité :

Les travaux sur la professionnalisation à l'université laissent apparaître une certaine difficulté à faire ressortir une définition univoque de la professionnalisation. Un certain nombre de travaux récents s'efforcent d'ailleurs de démontrer l'existence de formes et de degrés divers de professionnalisation des formations, supposant donc plusieurs définitions, conceptions, et représentations du phénomène. Aussi, une différenciation des formations professionnalisées pouvait être à priori pertinente. Il a été retenu le critère de la spécialisation des formations liées à la spécificité et aux caractéristiques des débouchés, certaines formations étant très explicitement orientées vers l'apprentissage d'un travail ou d'un emploi très ciblé, d'autres tournées vers la préparation à l'exercice d'une profession ou encore à l'acquisition de compétences plus larges, et plus ou moins spécifiques à un segment, un domaine, ou un secteur d'activité.

1.2. Les filières analysées : données de cadrage

L'analyse statistique des filières et diplômes retenus s'appuie sur les données produites par le Service Statistiques et Suivi de Gestion de l'université Nancy2. Les données produites par l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de Nancy2 ont été utilisée en vue d'appréhender de manière chiffrée l'insertion professionnelle des diplômés sortant des filières sujettes à l'analyse. Les résultats des enquêtes d'insertion exploitées portent sur les diplômés de la promotion 2006-2007 (soit l'année universitaire durant laquelle ont été réalisés les entretiens d'étude).

1.2.1. L'IUT Nancy-Charlemagne : « Gestion des Entreprises et des Administrations » (GEA), « Information et Communication » et « Technique de commercialisation »

(a) Offre de formation et effectifs

Les filières choisies au sein de l'IUT Nancy-Charlemagne constituent un terrain d'analyse intéressant du point de vue de la question de la construction des licences professionnelles à Nancy2 et cela pour plusieurs raisons.

Ce choix tient d'abord au statut des IUT et à leur rôle depuis 1966, date de leur création[682]. Dès leur apparition, dans le cadre de la réforme Fouchet[683], les Instituts Universitaires de Technologie participent activement à la professionnalisation des études. La classe politique pose à cette époque la question de la formation des cadres moyens dont l'industrie et l'économie avaient le plus besoin. Il existait certes, dans certains lycées techniques, des classes préparant au Brevet de Technicien Supérieur, mais il était précisément question de donner à ce type de formation une évolution d'une telle ampleur qu'elle ne pouvait s'accomplir que dans le cadre des enseignements supérieurs. Ainsi, « Fin 1963, un groupe de réflexion est organisé par le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, pour préparer une grande réforme de l'enseignement secondaire et supérieur. La décision de créer des Instituts assurant une formation technique supérieure post-baccalauréat est arrêtée dès septembre 1964. En 1965, le rapport de la Commission des Instituts de Formation Technique Supérieure (dit rapport Laurent) précise les caractéristiques de ce qui deviendra la première filière technologique universitaire : une formation courte (2 ans) sanctionnée par un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) dont l'accès serait moins sélectif que les grandes écoles ; un enseignement concret, innovant et didactique, adapté aux évolutions sociales, permettant d'ouvrir l'université sur les réalités socio-économiques »[684]. Le décret du 7 janvier 1966 donne naissance aux IUT. La loi d'orientation de 1968 intègre les IUT aux universités créées en remplacement des Facultés. Les IUT seront ensuite intégrés aux universités, qui remplacent les Facultés.

Les IUT s'affirment donc comme une réponse aux attentes économiques du moment en dispensant des formations technologiques et professionnelles courtes et ciblées correspondant aux emplois de cadres moyens en progression dans un certain nombre de secteurs d'activité. Il s'agissait de préparer les jeunes diplômés à être rapidement opérationnels dans un emploi et un secteur d'activité déterminé. Les IUT proposent en effet des formations courtes (deux ans) préparant au DUT (Diplôme Universitaire de

[682] En 1966, la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) s'inscrit dans une réorganisation générale du système universitaire français dans le contexte social, économique et politique particulier de la modernisation de la France voulue par le Général de Gaulle.

[683] Entre 1960 et 1965, plusieurs rapports produits par l'OCDE anticipent des besoins croissants en main-d'œuvre qualifiée principalement dans les secteurs de l'industrie et du commerce. La période voit un accroissement des besoins en cadres intermédiaires en raison d'un mouvement croissant de spécialisation des fonctions au sein des entreprises et de l'augmentation du niveau scolaire.

[684] Agulhon C., Gayraud L., Bel M., Giret JF., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »,* Net.Doc.59, Céreq, Décembre.

Technologie) dont la vocation est de conduire à des débouchés professionnels ciblés. La filière IUT permet également de préparer, après le DUT ou le BTS, un diplôme national de technologie spécialisé (DNTS) qui sanctionne une année de spécialisation dans un secteur industriel ou tertiaire particulier. Le DNTS donne notamment accès aux instituts universitaires de formation des maîtres et aux concours de recrutement de certaines catégories d'enseignants. Les licences professionnelles viendront massivement développer les IUT, dans un contexte récent caractérisé par un fort taux de poursuite d'étude des étudiants après l'obtention du DUT.

Contrairement aux UFR dans les domaines des sciences humaines et sociales, l'IUT dispose donc d'une solide expérience dans l'élaboration de formations professionnalisées construites en concertation ou en partenariat avec les professionnels. L'analyse statistique réalisée dans la première partie de ce chapitre a montré qu'en 2006, les IUT concentraient à eux seuls plus des trois quarts des licences professionnelles habilitées à Nancy2. Les entretiens menés avec les responsables de départements et le directeur de l'IUT ont permis de mettre au jour les intentions et les stratégies sous-jacentes à ce constat, ainsi que les déterminants et modalités d'élaboration des nouveaux diplômes.

Au moment de l'enquête par entretiens, l'IUT Nancy-Charlemagne proposait 8 DUT et 11 licences professionnelles répartis au sein de quatre filières (GEA, Information et Communication, Informatique, Services et Réseaux de communication et Techniques de commercialisation). L'enquête a porté sur 3 des quatre filières citées : GEA, Tech de Co et Info-Comm. Ces trois filières s'inscrivent dans un secteur tertiaire en développement. De plus, au regard du critère de comparabilité des formations, la spécialité de ces filières semblait suffisamment proche des autres filières retenues (notamment AES et LEA).

Tableau 64 : Offre de formation au sein de l'IUT Nancy-Charlemagne au moment de l'enquête (2006-2007)

Départements	DUT	LP
GEA	Gestion des Entreprises et des administrations	Gestionnaire export Assistant de gestion et contrôle financier
Information et communication	Communication des organisations	Création publicitaire
	Gestion de l'information et des documents dans les orga.	Activités et techniques de communication
	Métiers du livre et du patrimoine	Gestion et traitement documentaire des fonds iconograph.
	Publicité	
Informatique	Informatique	Concepteur-intégrateur de systèmes internet/intranet Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres
Services et Réseaux	Services et réseaux de communication	Management de la production et logistique interne

de communication		
Techniques de commercialisation	Techniques de commercialisation	Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce internat.
		Management des achats et des ventes à l'international
		Marketing opérationnel

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Les données relatives à l'évolution des inscrits en DUT entre 2000 et 2009 montre une stabilisation des effectifs en dépit de la mise en place du schéma LMD en 2005. Si la restructuration de l'architecture des formations en 3 cycles (Licence, Master, Doctorat) aurait pu fragiliser les DUT qui proposent une qualification au niveau bac+2, les chiffres montrent que ce diplôme est resté attractif. Le développement massif des licences professionnelles[685] au sein de l'IUT Nancy-Charlemagne a contribué activement au maintien des effectifs en DUT. Les entretiens réalisés avec le directeur de l'IUT et les responsables de départements confirmeront cela. Pour l'IUT, le développement des Licences professionnelles était perçu comme la condition *sine qua non* du maintien des effectifs au sein de l'établissement[686].

Tableau 65 : Evolution des effectifs inscrits en DUT (1ère et 2ème année)

Départements / spécialités	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
GEA	***289***	***281***	***270***	***288***	***280***	***264***	***277***	***292***	***290***	***269***
GEA	289	281	270	288	280	264	277	292	290	269
Info-comm	***317***	***319***	***313***	***312***	***326***	***317***	***296***	***306***	***320***	***312***
Comm. des orga.	108	109	119	105	108	101	101	102	107	108
Gest. de l'info. et des doc dans les orga.	52	50	37	48	54	53	41	45	48	46
Métiers du livre	102	105	101	102	109	109	102	105	109	102
Publicité	55	55	56	57	55	54	52	54	56	56
Informatique	***258***	***261***	***254***	***279***	***217***	***222***	***232***	***236***	***248***	***265***
Informatique	258	261	254	279	217	222	232	236	248	265
SRC	***90***	***92***	***87***	***89***	***57***	***55***	***54***	***51***	***48***	***70***
Services et réseaux de communication	90	92	87	89	57	55	54	51	48	70
TC	***339***	***337***	***332***	***341***	***319***	***307***	***306***	***342***	***333***	***314***
Techniques de commercialisation	339	337	332	341	319	307	306	342	333	314
Total DUT Nancy-Charlemagne *	**1293**	**1198**	**1256**	**1309**	**1199**	**1165**	**1165**	**1227**	**1239**	**1230**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Les étudiants de licence professionnelle inscrit à l'IUT Charlemagne au moment de l'enquête sont au nombre de 358. Ils représentent 55,2% du total des inscrits en licence professionnelle (648).

[685] Celles-ci offrent toutes une poursuite d'étude au niveau L à chaque spécialité de DUT.

[686] Cet aspect sera plus largement développé par la suite.

Tableau 66 : Etudiants inscrits en Licences professionnelles à l'IUT Charlemagne en 2006-2007

LP	Effectifs (2006-2007)
Département GEA	**54**
Gestionnaire Export	27
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	27
Département Information et Communication	**79**
Création publicitaire	29
Technologies de l'information et de la communication	25
Gestion et traitement documentaire des fonds iconographiques	25
Services et Réseaux de communication	**32**
Management de la production et logistique interne	32
Techniques de commercialisation	**111**
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce international	53
Management des achats et des ventes à l'international	26
Marketing opérationnel	32
Informatique	**82**
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	51
Administration de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	31
Total	**358**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

La répartition des inscrits montre que certaines spécialités attirent davantage d'étudiants que d'autres. Les licences professionnelles rattachées aux domaines du commerce (111 inscrits), de l'informatique (82 inscrits) et de l'information et de la communication (79 inscrits) apparaissent ainsi assez attractives.

(b) Le devenir des diplômés : données chiffrées

L'année universitaire 2006-2007 comptabilise 358 étudiants inscrits au sein des 11 licences professionnelles proposées par l'IUT Nancy-Charlemagne. Au terme de leur cursus, 332 étudiants ont été diplômés ; soit un taux de réussite de 92,7%. Ce taux de réussite est très élevé. A titre de comparaison celui de l'ensemble de licences professionnelles (IUT + UFR) en 2006-2007 à Nancy 2 est de 91,3% ; il est de 71,5% pour les DUT et 80,2% en licence (LMD).

Tableau 67 ***: Diplômés de Licence professionnelle, promotion 2006-2007, IUT Nancy-Charlemagne***

Licences professionnelles	Inscrits	Diplômés	Tx de réussite
Département GEA	**54**	**53**	**98.1**
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	27	26	96.3
Gestionnaire Export	27	27	100.0
Département Information-Communication	**79**	**73**	**92.4**
Création publicitaire	29	26	89.7
Technologies de l'information et de la communication	25	24	96.0
Gestion et traitement documentaire des fonds iconograph.	25	23	92.0
Département Techniques de Commercialisation	**111**	**105**	**94.6**
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce internat.	53	50	94.3
Marketing opérationnel	32	31	96.9

Management des achats et des ventes à l'international	26	24	92.3
Département Informatique	**82**	**74**	**90.2**
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	51	45	88.2
Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	31	29	93.5
Département Services et Réseaux de Communication	**32**	**27**	**84.4**
Management de la production et logistique interne	32	27	84.4
Total	**358**	**332**	**92.7**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

L'enquête de situation, six mois après l'obtention du diplôme, porte sur 246 des 332 étudiants diplômés (86 situations ne sont pas connues). L'enquête montre que 60% des diplômés interrogés occupent un emploi (140). Ils sont 20,8% à avoir repris leurs études (69), 14,6% à la recherche d'un emploi (36) et 0,4% en inactivité (1)[687]. L'accès à l'emploi diffère sensiblement eu égard aux spécialités des licences professionnelles. Ainsi, les diplômés sortants des licences appartenant au domaine de l'« informatique » sont 70% en emploi, contre 59% pour les diplômés des licences professionnelles de « GEA » ; 53,3% pour celles du domaine des « techniques de commercialisation » et 50% pour le domaine de l'information et de la communication. S'agissant des « services et des réseaux de communication » avec la licence « management de la logistique interne », seulement 45% des diplômés accède à l'emploi.

Tableau 68 : Situation des diplômés de licence professionnelle (IUT Charlemagne), six mois après l'obtention du diplôme (promotion 2006-2007)

Diplômes	Etude	Emploi	Chô.	Inact.	Sans réponse
Département GEA	**10**	**23**	**6**	**0**	**14**
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	4	12	4	0	6
Gestionnaire Export	6	11	2	0	8
Département Information-Communication	**17**	**26**	**9**	**0**	**21**
Création publicitaire	1	13	5	0	7
Technologies de l'information et de la communication	11	2	1	0	10
Gestion et traitement documentaire des fonds iconographiques	5	11	3	0	4
Département Techniques de Commercialisation	**27**	**40**	**7**	**1**	**30**
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce internat.	12	18	6	0	14
Marketing opérationnel	7	13	1	1	9
Management des achats et des ventes à l'international	8	9	0	0	7
Département Informatique	**7**	**42**	**11**	**0**	**14**
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	5	23	7	0	10
Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	2	19	4	0	4
Département Services et Réseaux de Communication	**8**	**9**	**3**	**0**	**7**
Management de la production et logistique interne	8	9	3	0	7

[687] Au niveau national, l'enquête Génération 2004 du Céreq montre que 3 ans après leur sortie du système éducatif, 91% des diplômés de licence professionnelle sont en emploi, 5% au chômage, 2% en inactivité et 2% en reprise d'études ou en formation.

Total	**69%**	**140%**	**36%**	**1%**	**86%**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Globalement les diplômés de licences professionnelles en emploi au moment de l'enquête, exercent pour la plupart leur activité professionnelle dans le secteur privé (78,6% pour le secteur privé, contre 17,9% pour le secteur public et 3,6% seulement pour le secteur associatif).

Tableau 69 : Secteurs d'activités dans lesquels évoluent les diplômés en emploi six mois après l'obtention de leur licence professionnelle

Départements	**Privé**	**public**	**Associatif**
GEA	18 (78,3%)	3 (13%)	2 (8,7%)
Information-Communication	18 (69,2%)	5 (19,2%)	3 (11,5%)
Techniques de Commercialisation	34 (85%)	6 (15%)	0 (0%)
Informatique	32 (76,2%)	10 (23,8%)	0 (0%)
Services et Réseaux de Communication	8 (88,9%)	1 (11,1%)	0 (0%)
Total	**110 (78,6%)**	**25 (17,9%)**	**5 (3,6%)**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

S'agissant de la nature des emplois occupés, ceux-ci (toutes licences confondues) sont pour plus de la majorité des emplois stables. Sur les 140 étudiants insérés professionnellement, ils sont 55,4% en CDI, 38,2% en CDD, 5% en intérim et 1,4% en inactivité. Tendanciellement, les diplômés des licences professionnelles appartenant aux deux domaines que sont l'informatique[688] et des techniques de commercialisation signent davantage que les autres des contrats de travail à durée indéterminée (65,9% pour les LP d'informatique et 65% pour le LP du domaine des techniques de commercialisation), alors que les diplômés de l'« information et communication », comme ceux de « Gestion et Administration des Entreprises » peinent à obtenir un emploi stable.

Tableau 70 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de LP (Par département et spécialités).

Diplômes	**CDI**	**CDD**	**Prof.Lib.**	**Intérim**
Département GEA	**47,8**	**47,8**	**0**	**4,3**
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	50	50	0	0
Gestionnaire Export	45,5	45,5	0	9,1
Département Information-Communication	**38,5**	**53,8**	**7,7**	**0**
Création publicitaire	46,2	46,2	7,7	0
Technologies de l'information et de la communication	50	50	0	0
Gestion et traitement documentaire des fonds iconograph.	27,3	63,6	9,1	0
Département Techniques de Commercialisation	**65**	**22,5**	**0**	**12,5**
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce internat.	61,1	22,2	0	16,7
Marketing opérationnel	76,9	23,1	0	0

[688] Le domaine des nouvelles technologies est en pleine expansion et propose de nombreuses offres d'emploi.

Management des achats et des ventes à l'international	55,6	22,2	0	22,2
Département Informatique	**65,9**	**34,1**	**0**	**0**
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	72,7	27,3	0	0
Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	57,9	42,1	0	0
Département Services et Réseaux de Communication	**33,3**	**55,6**	**0**	**11,1**
Management de la production et logistique interne	33,3	55,6	0	11,1
Ensemble	**55,4**	**38,2**	**1,4**	**5**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Quelle que soit la spécialité des diplômes obtenus, l'adéquation Formation-Emploi est d'une manière générale assez forte. Les licenciés des quatre filières de formation de l'IUT trouvent dans plus de 60% des cas des emplois en lien avec les connaissances et les compétences acquises durant leur formation. Le tableau ci-après dresse les principaux débouchés professionnels des diplômés en emploi par spécialités. Les données montrent par exemple que les diplômés des licences professionnelles « Assistant de gestion et contrôle financier » et « Gestion export » se concentrent surtout sur l'emploi d'assistant de gestion et de cadre de la comptabilité, qui constituent les débouchés ciblés par la formation. Les diplômés des licences professionnelles « création publicitaire » s'orientent sur des emplois de dessinateur maquettiste, directeur artistique ou encore infographiste. Les emplois de documentalistes sont occupés par 45% des diplômés de la licence professionnelle « Gestion et traitement des fonds iconographiques ». Dans le domaine du commerce, là encore, les emplois pourvus par les diplômés des trois licences[689] sont en cohérence avec les connaissances et les compétences ciblées par les diplômes : attaché commercial, assistant commercial, acheteur du commerce et commercial.

Tableau 71 : Emplois occupés par les diplômés de licences professionnelles (Iut Nancy-Charlemagne) (ROME[690])

Diplômes	Principaux débouchés	%
GEA		
Assistant de Gestion et Contrôle Financier	Cadre de la comptabilité	**33.3**
	Assistant de direction	17
Gestionnaire export	Assistant de direction	18
INFO-COMM		
Création publicitaire	Dessinateur maquettiste	15
	Directeur artistique	15

[689] Les trois licences professionnelles dans le domaine du commerce sont la LP « *Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce international », la LP« Management des achats et des ventes à l'international » et la LP « Marketing opérationnel ».*

[690] Le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) a été élaboré par l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) en 1993 et réactualisé en 1999. L'emploi/métier constitue l'unité de base de la nomenclature qui en distingue 466 répartis dans l'ensemble des domaines professionnels. Les emploi-métiers sont présentés sous la forme de fiches comportant des rubriques standardisées (définition, conditions générales d'exercice, formation et expérience, activités et compétences).

	Infographiste	23
Gestion et traitement documentaire des fonds iconograph.	Documentaliste	**45**
TECH-DE-COMM		
Commerce interentreprises, commerce de gros et commerce internat.	Attaché commercial	20.0
	Assistant commercial	13
Management des achats et des ventes à l'international	Acheteur du commerce	33
Marketing opérationnel	Commercial	**30.8**
INFORMATIQUE		
Adm.de systèmes, réseaux et applications à base de logiciels libres	Assistant d'ingénieur	15.8
	Développeur	15.8
	Ingénieur système	15.8
	Technicien de maintenance	15.8
Concepteur-intégrateur des systèmes Internet/intranet	Développeur	**40.9**
	Analyste programmeur	**27.3**
SRC		
management de la production et logistique interne	Responsable logistique	**33.3**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

1.2.2. La filière Administration Economique et sociale (AES)

(a). Offre de formation et effectifs

La filière Administration Economique et Sociale (AES) est née le 1er mars 1973, dans le contexte politique et socioéconomique particulier de la fin des années soixante qui a conduit à la promulgation de la loi Faure de 1968. Celle-ci favorisera une réforme du système universitaire français en valorisant l'autonomie, l'ouverture sur l'extérieur et l'adaptation des formations au marché du travail et la pluridisciplinarité[691]. Ce contexte politique a été favorable à la création de nouvelles filières axées sur la pluridisciplinarité et la professionnalisation des études. Les arrêtés du 1er mars 1973 définissent le programme du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) dans huit mentions. Cinq mentions sont de nature disciplinaire : droit, sciences économiques, lettres, sciences humaines (sections sociologie, philosophie, psychologie, histoire et géographie), sciences (sections sciences des structures et de la matière, sciences de la nature et de la vie). S'ajoutent à ces mentions disciplinaires, trois DEUG pluridisciplinaires : le DEUG de mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS), le DEUG de Langues Etrangères Appliquées (LEA) et celui d'administration économique et sociale (AES). Ces

[691] *« Il était temps de sortir d'une uniformité rigide qui étouffait l'invention ou la condamnait à la clandestinité. Il est temps que l'on puisse enseigner la même discipline de plusieurs façons différentes et que l'on puisse l'associer à d'autres disciplines en assemblages divers. Il est temps surtout que l'invention de formations nouvelles ne soit pas laissée à l'administration centrale. L'indispensable diversification des enseignements universitaires demande qu'entre l'imagination et la réalisation il n'y ait pas trop de délais »* Discours d'Edgar Faure devant le Sénat, 1969.

trois mentions font à l'époque figure de révolution pédagogique dans un paysage universitaire structuré autour d'ancrages disciplinaires forts.

La filière AES se distingue donc, à l'époque, des autres formations universitaires par un contenu pluridisciplinaire et prétendument plus en adéquation avec les besoins du marché du travail.

Elle propose un cursus de formation combinant « approches théoriques et méthodologiques » et des enseignements axés sur les domaines de l'administration économique et sociale en assurant une interaction avec d'autres champs de connaissances. Quatre domaines d'enseignements fondamentaux structurent les enseignements : les sciences juridiques, les sciences économiques, les sciences de gestion et les sciences sociales (sociologie, histoire, etc.). L'autre spécificité du cursus A.E.S. réside dans un enseignement renforcé dans deux les deux domaines que sont l'informatique et les langues vivantes. L'intervention de professionnels dans la formation, la mise en place de stages obligatoires en entreprise, etc., sont autant de dimensions devant assurer la formation professionnelle des étudiants et leur entrée réussie dans l'emploi.

Au sein de l'Université Nancy2, jusqu'au terme de l'année universitaire 2004-2005, la filière développait trois cursus d'étude à partir du niveau licence. Au terme de la première et seconde année de DEUG (en tronc commun), trois orientations étaient envisageables pour les étudiants :

- la licence et maîtrise mention « Ressources Humaines » (RH) forme les étudiants aux métiers de l'encadrement du personnel au sein des entreprises privées et des administrations ;
- la licence et la maîtrise mention « Administration Générale et Territoriale » (AGT) préparent les étudiants aux métiers de la fonction publique avec le recrutement par concours ou sur contrat par les administrations d'Etat et les collectivités territoriales ;
- la licence professionnelle Distech (commerce et distribution) prépare aux métiers de manager de rayon, de groupe ou secteur dans la grande distribution.

Au niveau du troisième cycle, le DESS « Administration des emplois d'insertion » permet aux étudiants qui le souhaitent de se préparer aux fonctions de gestion et de direction de structures (entreprises et associations) d'insertion par l'économique (réinsertion sur le marché de l'emploi de personnes fragilisées).

Sur la période 2000-2004, l'UFR AES a vu ses effectifs augmenter : 1052 étudiants y étaient inscrits en 2000, contre 1106 étudiants en 2004 (tous niveaux confondus). Quelles que soient les années considérées, le niveau DEUG concentre plus des deux tiers de la population estudiantine d'AES, contre plus ou moins 15% en licence et maîtrise. Le seul DESS dispensé en AES ne capte chaque année qu'une vingtaine d'étudiants, soit un peu plus que la licence professionnelle « Distribution » (Distech Grande Surface : Management de rayon), créée dès l'année 2000.

Tableau 72 : Offre de formation et effectifs en AES entre 2000 et 2004

Diplômes	2000		2001		2002		2003		2004	
DEUG	**709**	*67.4*	**687**	*72.3*	**722**	*67.5*	**705**	*65.0*	**766**	*69.3*
AES	709	*67.4*	687	*72.3*	722	*67.5*	705	*65.0*	766	*69.3*
Licence	**142**	*13.5*	**136**	*14.3*	**173**	*16.2*	**202**	*18.6*	**155**	*14.0*
mention RH	103	*9.8*	94	*9.9*	123	*11.5*	132	*12.2*	86	*7.8*
mention AGT	39	*3.7*	42	*4.4*	50	*4.7*	70	*6.5*	69	*6.2*
Licence professionnelle	**31**	*2.9*	**24**	*2.5*	**26**	*2.4*	**23**	*2.1*	**28**	*2.5*
Licence professionnelle Distech	31	*2.9*	24	*2.5*	26	*2.4*	23	*2.1*	28	*2.5*
Maîtrise	**149**	*14.2*	**127**	*13.4*	**124**	*11.6*	**131**	*12.1*	**165**	*14.9*
mention RH	101	*9.6*	99	*10.4*	89	*8.3*	97	*8.9*	104	*9.4*
mention AGT	48	*4.6*	28	*2.9*	35	*3.3*	34	*3.1*	61	*5.5*
DESS	**21**	*2.0*	**18**	*1.9*	**24**	*2.2*	**24**	*2.2*	**20**	*1.8*
Administration des emplois d'Insertion	21	*2.0*	18	*1.9*	24	*2.2*	24	*2.2*	20	*1.8*
Total	**1052**	*100*	**950**	*100*	**1069**	*100*	**1085**	*100*	**1106**	*100*

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Le passage à une architecture articulée autour de 3 cycles d'études (LMD) durant l'année universitaire 2005-2006 va sensiblement transformer l'offre de formation en AES, ainsi que l'organisation des cursus, tout particulièrement au niveau master. Ces changements ont été le fruit de la stratégie de rapprochement de l'UFR AES avec certains de ces partenaires. La mise en place de la réforme LMD, a été l'occasion d'un rapprochement entre l'UFR AES, l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE Nancy), l'Institut Commercial de Nancy (ICN) et l'Institut de Préparation à l'Administration Générale et Territoriale (IPAG). Les négociations menées entre les structures les ont amenés, dans la cadre de la campagne d'habilitation 2009, à proposer une offre de formation commune. Le rapprochement entre l'UFR AES, l'IAE, et l'ICN a été tel, qu'il a abouti à la constitution d'un Institut unique nommé « Institut Supérieur d'Administration et de Management » (ISAM). Ainsi avec la mise en place de LMD, l'UFR AES propose un L1 et L2 mention AES-Gestion (en tronc commun et partenariat avec l'IEA, l'ICN, et l'IPAG). Au terme des deux années d'études, les étudiants peuvent alors s'orienter en

licence professionnelle ou en troisième année de licence AES classique ou gestion[692]. La licence (L3) mention « AES » offre alors cinq parcours : « Administration Générale et Territoriale » (pour la préparation des concours de la fonction publique), « Administration du Secteur Sanitaire et Social », « Gestion des Ressources humaines » et « Enseignement » (en vue de l'intégration en IUFM 1ère année Professorat des Ecoles et Prépa CAPES Sciences Economiques et Sociales).

Au côté de la licence professionnelle « Distribution » (Distech Grande Surface), l'UFR AES s'adjoint deux autres diplômes. La licence professionnelle Management d'une équipe dans la protection sociale (MEPS) a été créée en 2005 et prépare les étudiants aux fonctions de managers de proximité des organismes de protection sociale. En 2009 la licence professionnelle « Gestion des ressources Humaines » (Assistant RH) vient renforcer l'offre de LP habilitée au sein de l'UFR. Le diplôme vise à former de futurs gestionnaires de ressources humaines capables, compétents dans les domaines de l'administration et la gestion du personnel.

Tableau 73 : Licences professionnelles habilitées au sein de l'UFR AES

Licences professionnelles	2005	2006	2007	2008	2009
Management d'une équipe dans la protection sociale	0	25	23	23	14
Distribution (DISTECH / Grande surface)	26	28	36	32	19
Assistant de ressources humaines	.	.	.	.	22
Total	**26**	**53**	**59**	**55**	**55**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

L'offre au niveau Master offre quant à elle trois orientations possibles dans la continuité des trois parcours proposés par la licence AES en L3 au moyen de trois mentions professionnelles. Le Master mention « Management public» propose deux spécialisations « Gestion des Services Administratifs »[693] (GSA) et « Management des Organisations Publiques »[694] (MOP) à partir de la deuxième année. Le Master mention « Gestion des

[692] La licence (L3) mention *« Gestion »* propose ainsi deux parcours : *« Contrôle Comptabilité Audit »* (CCA) et *« Sciences de Gestion »*.

[693] Ce parcours, outre la poursuite de la préparation aux concours, *« est orienté vers les questions de gestion administrative et de management et vise à donner aux étudiants déjà pourvus d'une formation initiale en droit, économie, gestion une approche pratique de l'administration, par le biais de la réalisation d'un stage et d'un mémoire »*. Dossier d'habilitation 2009.

[694] Le parcours *« s'adresse à des étudiants dont la formation initiale ne se situe pas dans le domaine « Droit, Economie, gestion », (issus par exemple de Sciences Humaines, Langues, Lettres, DUT-BTS), mais qui sont, pour la plupart, titulaires d'une licence d'Administration Publique (LAP), où ils ont acquis les fondamentaux des matières essentielles des concours. Le M1 vise à renforcer ces acquis, afin de leur permettre d'accroître leurs chances de réussite aux concours A et A+. Il offre, en particulier, la possibilité de suivre des enseignements visant à la préparation de concours exigeant des connaissances spécifiques,*

ressources humaines » propose deux spécialités : « Direction Stratégique des Ressources Humaines »[695] et « Audit Ressources humaines et organisations »[696]. Le diplôme permet aux étudiants d'acquérir les connaissances théoriques et les compétences nécessaires à la compréhension des organisations, du management des Hommes et du Changement. La première spécialité a une vocation généraliste orientée vers les métiers de la fonction RH (recrutement, gestion des compétences, gestion des rémunérations, management des équipes, gestion du personnel), alors que la seconde est orientée vers les métiers de l'audit, du diagnostic et du conseil avec une orientation PME-PMI. Enfin, le master mention « Management des Organisations Sanitaires et Sociales » offre trois spécialités : « Management des établissements sociaux et médicaux », « Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique » et « Management hospitalier ».

Tableau 74 : Offre de formation et effectifs en AES en 2009

Diplôme	Effectif
Licence (L1 et L2)	**525**
Licence (L3)	**125**
Mention GRH	74
Mention Administration Générale et Territoriale	14
Mention Administration du Secteur Sanitaire et Social	25
Mention Enseignement	12
Master (M1)	**166**
Mention Management public	42
Gestion des Services Administratifs	*23*
Management des Organisations Publiques	*19*
Mention GRH	100
Mention MOSS	24
Master (M2)	**174**
Mention Management public	52
Gestion des Services Administratifs	*26*
Management des Organisations Publiques	*26*
Mention GRH	52
Direction Stratégique des Ressources Humaines	*26*
Audit Ressources humaines et organisations	*26*
Mention MOSS	70

(par exemple sur les politiques éducatives et culturelles, la défense, les questions hospitalières et sociales, la politique de la ville…) ». Dossier d'habilitation 2009.

[695] *« La spécialité Direction Stratégique des Ressources Humaines forme des futurs cadres managers de la fonction RH, aptes à comprendre, anticiper et agir sur les mutations en cours en prenant part au pilotage global des organisations des secteurs public et privé. Les débouchés s'orientent vers des fonctions de management, de direction des ressources humaines, d'adjoint et d'assistant à la fonction RH dans des organisations de toute taille ».* Dossier d'habilitation 2009.

[696] *« La spécialité Audit RH : forme des experts RH dans les métiers d'audit, d'évaluation individuelle et collective, d'évaluation de la qualité de services. Les débouchés s'orientent vers des fonctions d'audit et de consultation dans des grandes entreprises, des PME de taille moyenne, des organismes publics ou para-publics, ou en cabinets de consultants ».* Dossier d'habilitation 2009.

Management des établissements sociaux et médicaux	36
Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique	15
Management hospitalier	19

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

(b). Le devenir des diplômés d'AES : données chiffrées

Durant l'année universitaire 2006-2007 l'UFR AES a délivré 416 diplômes, dont 155 licences, 47 licences professionnelles, et 107 masters professionnels.

Tableau 75 : Diplômés de la promotion 2006-2007 (AES)

Diplômes	Diplômés
LICENCE (L3)	**155**
LICENCE PROFESSIONNELLE	**47**
Distribution	23
Management d'une équipe dans la protection sociale	24
MASTER (M2)	**107**
Mention Management public	**28**
Gestion des Services Administratifs	23
Management des Organisations Publiques	5
Mention GRH	**40**
Direction Stratégique des Ressources Humaines	22
Audit Ressources humaines et organisations	18
Mention MOSS	**39**
Management des Organisations Sanitaires et Sociales	16
Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique	6
Management hospitalier	17
Total	416

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Six mois après l'obtention de leurs diplômes, la quasi totalité des diplômés de licence, soit 96%, est en études[697], contre 4% en emploi. A l'inverse, les diplômés des deux licences professionnelles ont une large proportion de leurs diplômés en emploi au moment de l'enquête. Pour la licence professionnelle « Distribution » le taux de diplômés en emploi s'élève à 76,5%, contre 17,6% au chômage et 5,9% en reprise d'études. La licence professionnelle « Management d'une équipe dans la protection sociale » montre un taux d'insertion dans l'emploi relativement semblable avec 75%, contre 15% au chômage et 10% en études.

Six mois après l'obtention du titre universitaire, les diplômés des sept spécialités de master professionnel sont également très majoritairement en situation d'emploi. Toutes spécialités confondues, ils sont 68% à occuper un emploi au moment de l'enquête, 20%

[697] 86% des diplômés de licence ont poursuivi leurs études au sein de l'établissement (UFR AES). La grande majorité de ceux-ci ont choisi un master mention « Sciences de Management et de Administration » (soit 101 diplômés sur 138).

au chômage et 12% à avoir repris leurs études. Certaines spécialités comme la licence professionnelle « Audit Ressources humaines », ou encore « Management des organisations sanitaires et sociales » bénéficient d'un taux d'insertion dans l'emploi de leur diplômés supérieur à 80%. D'autres à l'instar des licences « Métiers de l'insertion par l'activité économique » ou « Gestion des services administratifs » éprouvent davantage de difficultés quant à l'insertion professionnelle de leurs diplômés : seulement 25% de situations d'emploi pour la première et 45% pour la seconde.

Tableau 76 : Situation des diplômés d'AES, six mois après l'obtention du diplôme (Promo 2006-2007)

Situation	Etudes	Emploi	Chô.	Inact.	Sans réponse
LICENCE (L3)	**138**	**6**	**0**	**0**	**11**
LICENCE PROFESSIONNELLE	**3**	**28**	**6**	**0**	**10**
Distribution	1	13	3	0	6
Management d'une équipe dans la protection sociale	2	15	3	0	4
MASTER (M2)	**9**	**51**	**15**	**0**	**32**
Mention Management public	**5**	**13**	**6**	**0**	**4**
Gestion des Services Administratifs	5	9	6	0	3
Management des Organisations Publiques	0	4	0	0	1
Mention GRH	**2**	**22**	**4**	**0**	**12**
Direction Stratégique des Ressources Humaines	2	11	3	0	6
Audit Ressources humaines et organisations	0	11	1	0	6
Mention MOSS	**2**	**16**	**5**	**0**	**16**
Management des Organisations Sanitaires et Sociales	0	6	1	0	9
Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique	0	1	3	0	2
Management hospitalier	2	9	1	0	5

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

D'une manière générale, les diplômés de l'UFR AES en emploi au moment de l'enquête exercent dans 67,9% des cas leur activité dans le secteur privé, contre 25,6% dans le secteur public et 6,4% dans le secteur associatif. Les diplômés des licences professionnelles en emploi sont plus de 88% dans le secteur privé[698]. Ceux de maters sont environ 67% dans ce cas. Certains diplômes orientent plus particulièrement leurs sortants vers le secteur public. C'est le cas notamment des masters « Gestion des services administratifs » (66,7%) et « Management des organisations publiques » (75%).

[698] La licence professionnelle « Distribution », construite autour d'un partenariat étroit entre des entreprises de la grande distribution, insère plus de 90% de ses diplômés dans le secteur privé du commerce et de la distribution.

Tableau 77 : Emplois occupés selon les secteurs d'activité (AES, promotion 2006-2007)

Diplômes	privé	public	Associatif
LICENCE PROFESSIONNELLE	**88.9**	**11.1**	**0.0**
Distribution	92.3	7.7	0.0
Management d'une équipe dans la protection sociale	85.7	14.3	0.0
MASTER (M2)	56.9	33.3	9.8
Mention Management public	**30.8**	**69.2**	**0.0**
Gestion des Services Administratifs	33.3	66.7	0.0
Management des Organisations Publiques	25.0	75.0	0.0
Mention GRH	**81.8**	**13.6**	**4.5**
Direction Stratégique des Ressources Humaines	72.7	18.2	9.1
Audit Ressources humaines et organisations	90.9	9.1	0.0
Mention MOSS	**43.8**	**31.3**	**25.0**
Management des Organisations Sanitaires et Sociales	66.7	16.7	16.7
Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique	0.0	100.0	0.0
Management hospitalier	33.3	33.3	33.3
Ensemble	**67.9**	**25.6**	**6.4**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

70,5% des emplois occupés par les diplômés de l'UFR AES (tous diplômes confondus) sont des emplois en CDI (soit 55 emplois sur 78) alors qu'environ 27% d'entre eux sont des contrats en CDD et seulement 1,3% en Intérim. Les diplômés des deux licences professionnelles accèdent plus facilement à la stabilité de l'emploi (85% de CDI) comparativement aux diplômés des spécialités de master (62,7% de CDI).

Tableau 78 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de l'UFR AES (promotion 2006-2007)

Diplômes	CDI	CDD	Prof.Lib.	Intérim
LICENCE PROFESSIONNELLE	**23**	**4**	**0**	**0**
Distribution	11	2	0	0
Management d'une équipe dans la protection sociale	12	2	0	0
MASTER (M2)	**32**	**17**	**1**	**1**
Mention Management public	**8**	**5**	**0**	**0**
Gestion des Services Administratifs	6	3	0	0
Management des Organisations Publiques	2	2	0	0
Mention GRH	**15**	**6**	**0**	**1**
Direction Stratégique des Ressources Humaines	9	2	0	0
Audit Ressources humaines et organisations	6	4	0	1
Mention MOSS	**9**	**6**	**1**	**0**
Management des Organisations Sanitaires et Sociales	3	3	0	0
Métiers de l'Insertion par l'Activité Economique	0	1	0	0
Management hospitalier	6	2	1	0
Ensemble	**55**	**21**	**1**	**1**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

D'une manière générale, quels que soient les diplômes et spécialités, on observe une relative concentration des emplois occupés sur des métiers en bonne relation avec les connaissances et les compétences ciblées par les formations. Pour les diplômés de la

licence professionnelle « Distribution », l'adéquation emploi-formation est assez forte, puisque 46% exercent la fonction de « Chef de rayon »[699] qui correspond très précisément au débouché ciblé par la formation. Pour les sortants de la licence professionnelle « Management d'une équipe dans la protection sociale », 21% des diplômés occupe le poste de « responsable administratif et financier » et 21% celui de « responsable de production ». Pour les diplômés de master professionnel (quelles que soient les spécialités), les données montrent qu'une large part des emplois occupés se concentre sur la fonction de cadre de la gestion des ressources humaines. Pour exemple, 70% des diplômés du master « Audit Ressources humaines et organisations » occupent cette fonction six mois après l'obtention de leur diplôme. La fonction de cadre de la gestion des ressources humaines[700] représente également 33% des emplois des sortants du master « Direction Stratégique des Ressources Humaines » ; 33% du master « Management des Organisations Sanitaires et Sociales » et 25% du master « Management des Organisations Publiques ».

Tableau 79 : Emplois occupés par les diplômés d'AES six mois après l'obtention de leur diplôme (Répertoire ROME)

	Principaux débouchés	**%**
LICENCES PROFESSIONNELLES		
Distribution	Chef de rayon	46.2
Management d'une équipe dans la protection sociale	Responsable adm. et financier	21.4
	Responsable de production	21.4
MASTERS PROFESSIONNELS		
Gestion des Services Administratifs	Contrôleur de la régularité des finances publiques	37.5
Management des Organisations Publiques	Cadre d la gestion des RH	25.0
Direction Stratégique des Ressources Humaines	Cadre de la gestion des RH	33.3
Audit Ressources humaines et organisations	Cadre de la gestion des RH	70.0
Management des Organisations Sanitaires et Sociales	Cadre de la gestion des RH	33.3
Management hospitalier	Cadre technico-adm. des services publics	44.4

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

[699] Le chef de rayon *« Anime et gère un rayon de produits divers (hors produits frais), à partir d'objectifs conjointement fixés avec un chef de département ou un directeur de magasin. Est souvent autonome dans la gestion de son compte d'exploitation. Doit également veiller à la qualité du service rendu à la clientèle et participer à la vente. Pour certains rayons (sport, disques, bricolage, photographie, micro-informatique...), il est souvent demandé d'être un amateur averti de la spécialité concernée ».* Fiche ROME, 34114, ANPE.

[700] Le cadre de la gestion des ressources humaines *« Elabore et met en œuvre les moyens quantitatifs et qualitatifs (gestion de l'emploi, recrutement, formation) nécessaires à une optimisation ou une adaptation des ressources humaines aux finalités économiques de l'entreprise. Assure la conduite de la gestion du personnel et l'application de la réglementation sociale en intégrant les règles et les procédures du droit du travail. Conseille et assiste les responsables hiérarchiques dans cette gestion. Est responsable de tout ou partie de la politique de gestion et de développement des ressources humaines, et de la gestion courante. Peut assister le responsable d'une unité ou d'un établissement dans le cadre des relations avec les instances représentatives du personnel. En tant que directeur des ressources humaines, élabore et propose à la direction une politique de gestion du personnel et de développement des ressources humaines, et définit les conditions générales de son application ».* Fiche ROME 32121, ANPE.

1.2.3. La filière de Langues Etrangères Appliquées (LEA)

(a). Offre de formation et effectifs

Comme la filière AES, la filière LEA est née dans le contexte particulier du début des années soixante-dix. La période est caractérisée par l'augmentation des effectifs étudiants au sein des universités et l'influence d'une politique gouvernementale valorisant la pluridisciplinarité des formations et la professionnalisation des études en réponse aux difficultés d'insertion professionnelle des étudiants. Deux universités parisiennes (Paris X et Paris IV) lanceront, à titre expérimental, à la rentrée 1971, une nouvelle filière professionnalisée qui débouchera d'abord sur un diplôme d'université. Le cursus LEA sera officiellement reconnu parmi les diplômes nationaux en 1973 au même titre que ceux de la filière AES.

La filière LEA (Langues Étrangères Appliquées) est une formation universitaire, pluridisciplinaire à finalité professionnelle. La filière forme en trois ans de futurs cadres trilingues et maîtrisant les savoirs et techniques dans les domaines de l'économie, droit, gestion et de l'informatique. Elle prépare à des emplois de cadre dans différents secteurs tournés vers l'International, comme l'import-export, le tourisme, la communication, la traduction, les assurances, la banque, l'industrie hôtelière, le journalisme, la communication, les relations publiques, le marketing, etc. A l'instar des autres filières précédemment présentées, les enseignements sont dispensés par des universitaires et des professionnels. Les étudiants ont par ailleurs l'obligation de suivre au cours de leur cursus deux stages en entreprise : l'un en licence pour d'une durée minimum de huit semaines et l'autre en maîtrise d'une durée minimum de quatorze semaines. Ces stages doivent être réalisés de préférence à l'étranger, dans une entreprise ou un organisme international.

A Nancy2, L'UFR Langues et Cultures Etrangères prépare à la Licence mention Langues Etrangères Appliquées (LEA). Quatre spécialités sont proposées : Anglais-allemand, Anglais-espagnol, Anglais-italien et Anglais-russe. Les enseignements du cursus LEA se composent de trois ensembles de poids identique : langue A (anglais) ; langue B (allemand, italien, russe, espagnol, et polonais) ; matières d'application dites d'affaires et commerce (économie générale et d'entreprise, droit commercial et des sociétés, marketing et management des entreprises, comptabilité et finance, etc.). L'offre de formation au niveau Master a été développée dans le cadre du passage à LMD. Auparavant le département la filière LEA ne proposait pas de diplôme au niveau bac+5.

Depuis 2005, le niveau Master mention « Sciences du Management et Administration », spécialité « Affaires Internationales », propose dorénavant 3 parcours de formation : Management franco-russe (1ère et 2ème années à Nancy 2), Management franco-italien (1ère et 2ème années à Nancy 2) et Management franco-allemand (1ère année à Nancy 2 et 2ème année à Metz). L'objectif est de former des cadres internationaux, maîtrisant deux langues étrangères, la culture des affaires des aires concernées (Grande-Bretagne, Allemagne, Espagne, France, Italie, Russie), ainsi que la gestion et le management des entreprises dans un environnement international. Le diplôme est construit et géré en partenariat avec l'Institut d'Administration des Entreprises de Nancy (IAE).

L'évolution de la structure de l'offre de formation en LEA avec le passage à LMD s'est traduite par une hausse des effectifs sur la période 2005-2009, comparativement à la période antérieure. La progression des étudiants est observable à tous les niveaux d'étude et la création du Master « Affaires Internationales » a renforcé l'attractivité de la filière.

Tableau 80 : Les étudiants de LEA en chiffres

Diplômes Avant LMD	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**
DEUG LEA	260	**309**	259	273	**259**
Licence LEA	40	59	74	69	70
Maîtrise LEA	28	28	43	59	46
Total	*328*	*396*	*376*	*401*	*375*
Diplômes LMD	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**
Licence L1 et L2	305	302	329	366	433
Licence L3	91	74	85	92	98
Master « Affaires Internationales » (M1)	50	62	47	60	67
Master « Affaires Internationales » (M2)	36	30	17	25	30
Total	*482*	*468*	*478*	*543*	*628*

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

(b). Le devenir des diplômés de LEA : données chiffrées

Durant l'année universitaire 2006-2007, 65 étudiants ont obtenus le diplôme de licence mention LEA (87,8% des inscrits) et 29 ont été diplômés du master mention « Affaires internationales » (96,7% des inscrits).

Tableau 81 : diplômés de la promotion 2006-2007 (LEA)

Diplômes	**Inscrits en L3**	**Diplômés**	**Taux de réussite**
L3 LEA	74	65	87.8
M2 « Affaires Internationales »	30	29	96.7

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Six mois après l'obtention de leur diplôme, les diplômés de la licence LEA (soit 65 étudiants) ont dans une très large majorité (72%) poursuivis leurs études[701]. Ils sont 24% en emploi et 3,5% en inactivité. Malgré le caractère professionnalisé des études au sein de la filière LEA, l'obtention du grade de Licence conduit seulement dans 27,6% des cas à l'entrée des diplômés sur le marché du travail. La large majorité préfère poursuivre leurs études en vue de l'obtention d'un master.

Tableau 82 : Situation des diplômés de LEA, six mois après l'obtention du diplôme (Promo 2006-2007)

Situation	Etudes	Emploi	Recherche d'emploi	Inactivité	Sans réponse
L3 LEA	42	14	2	0	7
M2 « Affaires Internationales »	0	17	2	1	9

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Si les diplômés de Licence s'orientent majoritairement vers la préparation d'un Master, six mois après l'obtention de leur diplôme, 85% des diplômés du master mention « affaires internationales » occupent un emploi, contre 10% au chômage et 5% en inactivité. Les étudiants ayant accès à l'emploi occupent majoritairement un emploi stable. Sur les 17 étudiants salariés au moment de l'enquête, 11 sont en CDI, 4 en CDD et 1 en intérim.

Tableau 83 : Statut juridique des emplois des diplômés de M2

Statut	Effectif	%
CDI	11	64.7
CDD	4	23.5
Intérim	1	5.9
Autres contrats de travail	1	5.9
Total	**17**	**100**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

1.2.4. La filière Psychologie

(a). Offre de formation et effectifs

La psychologie peut être présentée comme une filière universitaire professionnalisée assez ancienne. Elle naît d'une séparation d'avec la philosophie, par le décret du 9 mai 1947. La filière de psychologie prédestine d'abord ses diplômés à la profession de

[701] La plupart d'entre eux poursuivent leurs études dans le cadre d'un M1 mention *« Sciences de Management et des Administrations »* à Nancy2.

psychologue[702], au même titre que les filières juridiques et médicales préparent aux professions liées à ces secteurs.

Les formations en psychologie sont aujourd'hui très explicitement structurées autour de la profession. En France, pour exercer la profession de psychologue, il faut être titulaire d'un diplôme de niveau bac+5, soit d'un « master spécialisé ». Ceux-ci constituent la plupart des diplômes de masters (M2) sur la trentaine de spécialités de Masters habilitées[703].

A Nancy2, l'offre de formation qui précédait la mise en place de LMD se constituait comme suit. Sur la période étudiée, soit entre 2000 et 2004, le département de psychologie proposait un DEUG, une Licence et une maîtrise mention psychologie. La spécialisation au sein du cursus se situait au niveau bac +5. Le DEA intitulé « Communication, cognitions, travail, santé » préparait au doctorat et à l'enseignement et la recherche dans le domaine. Au côté du DEA, quatre DESS étaient proposés : le DESS « Psychologie des actions interculturelles », le DESS « Psychologie du travail et nouvelles technologies », le DESS « Psychologie clinique, médicale et pathologique » et le DESS « Pratique de l'évaluation psychologique ».

L'offre de formation a été intégrée dans la nouvelle architecture LMD sans occasionner de réels changements. La spécialisation des études s'opère toujours au niveau bac +5 (M2) après une licence et l'obtention d'un M1 mention psychologie. La licence est essentiellement généraliste. Les enseignements de psychologie comportent une part non négligeable de statistiques, de méthodologie, de psychophysiologie. Toutefois, les

---

[702] *« L'usage professionnel du titre de psychologue, accompagné ou non d'un qualificatif, est réservé aux titulaires d'un diplôme, certificat ou titre sanctionnant une formation universitaire fondamentale et appliquée de haut niveau en psychologie préparant à la vie professionnelle et figurant sur une liste fixée par décret en Conseil d'Etat ou aux titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent aux diplômes nationaux exigés ».* Le Titre de Psychologue, textes officiels : La loi 85-772 du 25 Juillet 1985, Article 44 en vigueur.

[703] Psychologie clinique, Psychologie clinique et pathologique (dans tous les départements universitaires) ; Psychologie de l'enfance et de l'adolescence ; Psychologie gérontologique ; Psychologie du travail et de la vie sociale ; Psychologie du travail, ergologie relationnelle, Ergonomie et santé-travail ; Neuropsychologie ; Sciences et technologies en organisation, mention information, cognition et apprentissages, spécialité ingénierie de la communication personne-système ; Sciences et technologies, mention information, cognition et apprentissages, Sciences et technologies, mention éducation et médiation en sciences, didactique ; Analyse pluridisciplinaire des situations de travail ; Psychologie des perturbations cognitives ; Psychologie de la personne déficiente ; Ingénierie des apprentissages en formation professionnelle ; Conduites addictives et sciences humaines ; Psychologie normale et pathologique des acquisitions et du développement et Psychologie sociale appliquée, intervention et changement dans les systèmes humains.

étudiants ont le choix de certains modules permettant de préparer une spécialisation future au niveau master : « Psychologie », « Les métiers du social » (en partenariat avec l'IRTS) et « Professorat des écoles » (en partenariat avec l'IUFM).

L'obtention du diplôme de Licence donne accès à la première année du Master de psychologie. Au niveau master, l'offre de formation a pour objectif de permettre aux étudiants de se spécialiser dans trois domaines : la psychologie clinique et pathologique, la psychologie sociale du travail et la psychologie du développement et de l'éducation. Au niveau du M2, trois mentions professionnelles sont proposées : « Psychologie clinique normale et pathologique »[704], « Psychologie du développement et de l'éducation »[705], « Psychologie du travail et ergonomie »[706]. A cela s'ajoute une mention recherche intitulée « Psychologie ».

Alors que la période 2000-2004 enregistre une progression régulière du nombre d'étudiants préparant un diplôme en psychologie (tous niveaux confondus), la période 2004-2009 (LMD) se caractérise par une tendance à la baisse.

[704] Le Master *« Psychologie clinique normale et pathologique »* propose deux options. La première option de cette spécialité (Psychologie et psychopathologie cliniques) forme à la prise en charge psychologique individuelle des personnes en demande ou en difficulté, effectuée à titre privé ou dans le cadre d'une institution. En dehors du secteur libéral, les diplômés peuvent s'orienter vers les hôpitaux généraux, les centres hospitalo-universitaires, les hôpitaux spécialisés dans le secteur de la santé mentale, les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP), les Instituts Médico-Educatifs (IME), les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), etc.

La seconde option (Psychopathologie de la cognition) forme au secteur encore peu représenté de la psychopathologie cognitive et de la neuropsychologie. La formation se spécialise sur la prise en charge d'enfants adolescents et adultes atteints de troubles graves du comportement, de neuropathologies et de retard mental (autisme, poly-handicaps, maladies de Parkinson et d'Alzheimer…) ou de patients souffrant de lésions neurologiques ou de traumatismes.

[705] Le diplôme permet aux étudiants d'acquérir les connaissances et compétences appartenant au domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence. En cela la formation permet d'acquérir des savoir et pratiques portant sur le développement de l'enfant, ainsi que d'appréhender et de distinguer les difficultés liées à une phase du développement ou à une période de crise et les situations pathologiques.

[706] Le Master *« Psychologie du Travail et ergonomie »* forme des psychologues spécialistes pouvant intervenir sur des activités et problèmes liés à la psychologie du travail et dans le domaine de l'ergonomie afin de répondre à la diversité des demandes sociales et d'intervenir sur des problèmes dans le secteur des services et dans celui de l'industrie. La formation permet d'acquérir les compétences suivantes : Évaluer une personne et une situation ; Construire et évaluer des instruments d'évaluation des personnes et des organisations ; Intervenir dans tous les milieux et secteurs d'activités professionnelles et évaluer l'efficacité d'une intervention ; Concevoir, corriger et organiser une situation de travail ; et Intervenir dans une organisation.

Tableau 84 : Offre de formation et effectifs en psychologie entre 2000 et 2009

Diplômes Avant LMD	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**
DEUG Psychologie	**623**	**682**	**773**	**775**	**860**
Licence Psychologie	**210**	**150**	**158**	**231**	**173**
Maîtrise Psychologie	**201**	**195**	**169**	**154**	**217**
DEA	**21**	**23**	**32**	**20**	**34**
Communication, cognitions, travail, santé	21	23	32	20	34
DESS	**72**	**74**	**69**	**73**	**74**
Psychologie des actions interculturelles	15	17	18	19	18
Psychologie du travail et nouvelles technologies	9	12	6	7	7
Psychologie clinique, médicale et pathologique	31	30	31	31	33
Pratique de l'évaluation psychologique	17	15	14	16	16
Total	***1127***	***1124***	***1201***	***1253***	***1358***
Diplômes LMD	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**
Licence Psychologie (L1 et L2)	**802**	**744**	**577**	**529**	**567**
Licence psychologie (L3)	**203**	**204**	**186**	**140**	**137**
Master Psychologie (M1)	**193**	**225**	**202**	**206**	**130**
Master Psychologie (M2)	**116**	**104**	**111**	**108**	**101**
Psychologie	24	22	22	14	*NQ*
Psychologie clinique, normale et pathologique	31	31	28	34	44
Psychologie du développement et de l'éducation	29	22	34	32	33
Psychologie du travail et ergonomie	32	29	27	28	24
Total	***1314***	***1277***	***1076***	***983***	***935***

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

(b). Le devenir des diplômés de psychologie : données chiffrées

Durant l'année universitaire 2006-2007, la filière psychologie compte 182 diplômés de la licence mention « psychologie » (89,2% des inscrits) et un total de 97 diplômés de M2 (85,1% des inscrits).

Tableau 85 ***: Diplômés de la promotion 2006-2007 (Psychologie)***

Diplômes	**Inscrits**	**Diplômés**	**Tx de réussite**
L3 Psycho	204	182	89.2
M2	114	97	85.1
dont M2 Psychologie normale, clinique et pathologique (P)	*31*	*28*	*90.3*
dont M2 Psycho du développement et de l'éducation (P)	*32*	*27*	*84.4*
dont M2 Psycho du travail et ergonomie (P)	*29*	*25*	*86.2*
dont M2 Psychologie (R)	*22*	*17*	*77.3*

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

A l'instar de ceux des filières AES et LEA, les diplômés de la licence mention « psychologie » poursuivent leurs études pour la quasi totalité (95,8%, soit 161 étudiants sur 168 dont la situation est connues). Là encore, ces étudiants choisissent très

majoritairement la préparation d'un master dans la continuité du diplôme obtenu[707]. 6 diplômés sont en emploi et 1 en situation de chômage.

Tableau 86 : Situation des diplômés de la filière psychologie, six mois après l'obtention du diplôme (promotion 2006-2007)

Situation	Etudes	Emploi	Rech. Emploi	Inact.	Sans réponse
L3 Psychologie	161	6	1	0	14
M2	10	49	25	0	13
dont M2 Psychologie normale, clinique et pathologique (P)	*3*	*15*	*9*	*0*	*1*
dont M2 Psychologie du développement et de l'éducation (P)	*1*	*17*	*4*	*0*	*5*
dont M2 Psychologie du travail et ergonomie (P)	*0*	*13*	*10*	*0*	*2*
dont M2 Psychologie (R)	*7*	*4*	*1*	*0*	*5*

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

C'est au terme du cursus de master que les étudiants accèdent en masse au marché du travail. Six mois après avoir obtenu un diplôme de master mention « psychologie », ils sont 58,3% en emploi (49 diplômés) et 29,7% au chômage (25 diplômés) ; soit 88,1% à être entré sur le marché du travail. Seulement 10 diplômés sur 84 (dont on connait la situation) ont choisi de poursuivre leurs études[708].

Parmi les 49 diplômés du master mention « psychologie » en emploi six mois après l'obtention du diplôme, nombreux sont ceux qui évoluent dans le secteur public (24 étudiants, contre 18 pout le secteur privé et 7 pour le secteur associatif).

Tableau 87 : Secteur d'activité dans lequel évoluent les diplômés en emploi six mois après l'obtention du master mention « psychologie »

Secteur d'activité	effectif	%
Privé	18	36.7
Public	24	49.0
Associatif	7	14.3
Total	**49**	**100**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

Les diplômés en emploi au moment de l'enquête occupent pour plus de la moitié d'entre eux (55,1%) des emplois en contrat à durée déterminée (CDD), contre 36,7% de contrat à durée indéterminée (CDI). Ils sont 4,1% à exercer leur métier de psychologue dans le cadre d'activité libérale et 4,1% sont salarié de l'Intérim. D'une manière générale leur situation dans l'emploi est assez précaire.

[707] Parmi les 127 diplômés sur 161 (79%) qui ont choisi de préparer un master au sein de l'établissement, 122 ont opté pour un master de psychologie.

[708] Ils ont décidé soit d'obtenir un master de psychologie dans une autre spécialité (3 étudiants), soit de préparer un doctorat (5 étudiants du master R et 1 étudiants d'un master P).

Tableau 88 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de M2 mention « psychologie »

Statut	Effectif	%
CDI	18	36.7
CDD	27	55.1
Professions libérales ou indépendantes	2	4.1
Intérim	2	4.1
Total	**49**	**100.0**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

L'adéquation qualitative entre le diplôme de master mention « psychologie » et les types d'activité occupées par les jeunes diplômés en emploi au moment de l'enquête est assez forte. En effet, 61,2% des emplois occupés sont des emplois de « psychologue clinicien »[709], essentiellement occupés par les diplômés des spécialités « psychologie clinique normale et pathologie » (13 emplois sur 15) et « psychologie du développement et de l'éducation » (13 emplois sur 17). Ceux de la spécialité « psychologie du travail et ergonomie » occupent quant à eux majoritairement des emplois de « cadre de la gestion des ressources humaines ».

Tableau 89 : Répertoire des emplois occupés par les diplômés de master mention « psychologie » (ROME)

Emplois	Effectif	%
Agent administratif des services publics	1	2
Assistant de direction	2	4.1
Cadre de la gestion des ressources humaines	5	10.2
Cadre des services paramédicaux	1	2
Cadre technique d'étude-recherche-développement de l'industrie	1	2
Conseiller en formation	1	2
Conseiller financier bancaire	1	2
Educateur intervenant éducatif	1	2
Formateur	2	4.1
Infirmier généraliste	1	2
Neuropsychologue	1	2
Psychologue clinicien	30	61.2
Responsable de formation en entreprise	1	2
Technicien de la sécurité et de l'ordre public	1	2
Total	**49**	**100**

Source : Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, Nancy2

[709] *« Etudie les phénomènes de la vie affective, intellectuelle et comportementale des personnes. Conçoit et met en œuvre des méthodes spécifiques d'analyse, d'évaluation, de soin psychologique, de conseil et de prévention. Peut aussi mettre en œuvre des thérapies en utilisant un médiateur de type verbal ou corporel (psychodrame...), de type matériel (expression graphique, thérapie par l'eau, par la musique...). Sous certaines conditions, la thérapie peut consister en une investigation des processus psychiques inconscients comme la psychanalyse. Participe parfois au projet éducatif, pédagogique ou médical de l'institution. Peut contribuer à la formation des étudiants en psychologie, en médecine, des soignants ou des stagiaires de l'éducation spécialisée. L'emploi/métier s'exerce en collaboration avec l'équipe médicale et soignante, socio-éducative (enseignants, éducateurs spécialisés) et les travailleurs sociaux. Ce métier s'exerce à titre libéral, salarié ou par vacation dans un ou plusieurs établissements ».* Fiche ROME « Psychologue clinicien ».

1.3. Situation trois ans après la sortie de l'université : disparités et similitudes entre les six filières étudiées

L'analyse menée montre un certain nombre de similitudes et de disparités entre les filières.

Quelles que soient les filières, les licences professionnelles constituent toutes une voie conduisant les diplômes à une entrée sur le marché du travail au terme de la formation. Pour les licences professionnelles proposées au sein des IUT et de l'UFR AES, environs 80% des diplômés sont entrés sur le marché du travail après l'obtention du diplôme. Après six mois de vie active, 60% des sortants d'IUT sont en emploi ; pour l'UFR AES, ils sont 75% dans ce cas. Le diplôme de licence professionnelle constitue donc véritablement un diplôme d'insertion à ce niveau d'étude.

Un autre élément important de l'analyse concerne les diplômés des licences 'classiques' en AES, LEA et Psychologie. Ceux-ci poursuivent massivement leurs études après l'obtention de leur diplôme (96% des licenciés d'AES ; 87,2% des licenciés de LEA et 89,2% des licenciés de psychologie). Aussi, bien que ces trois licences, par leur contenu et modalités d'organisation puissent être considérées comme des diplômes professionnalisés, elles ne débouchent donc que très rarement sur une entrée sur le marché du travail. Pour ces trois filières, l'insertion professionnelle des étudiants s'opère au niveau master (excepté pour les étudiants qui souhaitent entrer sur le marché du travail après 3 ans d'études supérieures par l'obtention d'une licence professionnelle).

La progression des effectifs en M1 et M2 constatée ces dernières années, touchant la quasi-totalité des filières d'enseignement au sein de l'établissement, pointe d'ailleurs cette tendance générale à la poursuite des études.

2. Mise en place de LMD et réception de la professionnalisation des études à l'Université Nancy2

Suite au décret d'avril 2002[710], la réforme LMD sera progressivement mise en place au sein des universités françaises. La mise en place de LMD a été étalée sur quatre vagues (vague A en 2003, vague B en 2004, vague C en 2005 et vague D en 2006), pour

[710] Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

s'imposer à la fin de l'année 2007 à tous les établissements universitaires français (Encadré 28). L'université Nancy2, qui faisait partie de la vague C a fait basculer son offre de formation dans l'architecture 3-5-8 en 2005.

Encadré 27 : Bilan de la mise en place de LMD à l'échelle nationale

A l'échelle nationale, la réforme LMD a reçu un accueil très positif de la communauté »[711], même si la mise en place du dispositif au sein des établissements au cours de la première année universitaire a été plus « un habillage de l'offre existante qu'une vraie réforme en profondeur ».

Le rapport de juin 2005 de l'inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Josette Soulas, à l'attention du ministre de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, précise qu'à la rentrée 2004 75 % des universités avaient basculé leur offre de formation dans le LMD. A la rentrée 2005, 90% des établissements avaient mis en place la nouvelle architecture des formations, soit cinq ans avant le terme du processus.

2.1. L'offre de formation antérieure à LMD calquée sur la nouvelle architecture des diplômes

Le contrat quadriennal de développement 2005-2008[712] dresse les ambitions stratégiques de l'établissement et notamment les changements concrets affectant l'organisation des études. La mise en place de LMD a donné lieu à une réorganisation de l'offre de formation, tout du moins sur le plan de l'affichage. Les Licences ont été regroupées en trois domaines : lettres-sciences humaines ; droit-économie-gestion et informatique, sciences cognitives et applications. En Master, quatre domaines ont été définis : droit-économie-gestion ; informatique, sciences cognitives et applications ; sciences humaines et sociales et civilisations lettres et langues.

Si du point de vue de l'affichage des changements sont donc apparents, le contenu réel de l'offre de formation n'a pas vraiment évolué. La présidence s'est contentée de transposer l'offre de formation existante dans la nouvelle architecture des diplômes. Aucune stratégie convaincante n'a été portée, l'offre de formation n'ayant pas fait l'objet d'une

[711] Jolion JM., *« Bilan et évolution du cursus de Master »*, Comité de suivi des Masters, rapport à la demande de Valérie Pécresse.

[712] *« Le Contrat Quadriennal 2005/2008 s'inscrit dans les orientations définies pour la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ».* Contrat quadriennal de développement 2005-2008, Université Nancy2.

réelle mise à plat qui aurait pu déboucher sur la remise en question de certains diplômes (suppression des diplômes jugés inefficaces du point de vue de l'insertion professionnelle par exemple). Les propos recueillis par le président en 2006, soit un an après la mise en place de LMD, sont éloquents : « Si vous voulez que je parle franchement, j'ai un regret c'est qu'on n'a pas reconstruit une offre de formation vraiment nouvelle. Par la force des choses, par le poids des habitudes et par un certain conservatisme de beaucoup de nos collègues, on a tout simplement calqué l'offre de Nancy2 sur la nouvelle organisation LMD. Il y a eu alors une intervention assez volontaire des experts du ministère de la DES et du CNE qui nous ont un peu obligé à opérer des regroupements par domaine. Mais globalement l'offre dans la nouvelle organisation n'a pas changé, ou très peu »[713]. La position de la présidence a été de mettre en place la réforme dans le temps accordé par la tutelle, sans opérer de modification de fond sur la structure de l'offre, et ainsi sans provoquer de conflits en interne entre les différentes composantes (conflits qui auraient considérablement retardé le processus de construction). « Je n'ai pas vraiment le choix, ni l'impact sur les différentes composantes… Allez dire à une composante quelle qu'elle soit de fermer tel ou tel diplôme et de se réorganiser de telle ou telle façon ! »[714] D'un point de vue technique, la conversion des diplômes existants dans le schéma LMD s'est réalisée au niveau des composantes et des équipes enseignantes. Les composantes ont été invitées à construire dans les délais impartis leur nouvelle offre de formation aux trois niveaux Licence, Master et Doctorat. La méthode très majoritairement déployée par les composantes et équipes pédagogiques étaient d'une part de convertir (lorsqu'il en était possible), l'offre existante dans le cadre LMD et, d'autre part de créer de nouveaux diplômes permettant d'assurer l'attractivité vitale à la filière. L'Université n'a pas utilisé ce contexte particulier de changement pour jouer un rôle d'arbitre.

Au delà d'une position 'non interventionniste' de la présidence, l'entretien montre plus encore que celle-ci ne disposait pas à l'époque d'une connaissance très fine de son offre globale de formation. « Nous devions mettre à plat l'offre de formation ce qui nécessitait une analyse complète de l'état des diplômes et des maquettes. C'est difficile, parce qu'on fait voter des maquettes de formation par le CEVU et le CA, mais ces maquettes évoluent au cours du temps par leur propre impulsion. Quant on veut voir à un instant donné

[713] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

[714] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

l'offre, on veut mettre à plat les choses, et la grande stupéfaction c'est de s'apercevoir que l'offre a fortement évolué »[715].

L'application de l'architecture LMD à l'offre de formation de Nancy2 a été un facteur de transformation du paysage universitaire en Lorraine, ou du rapprochement des établissements universitaires de la région au sein d'un projet commun. La présidence de Nancy 2 s'est engagée dans une politique de site et de coopération régionale impliquant les universités nancéennes et l'université de Metz[716]. L'intégration de l'architecture LMD visait ainsi au delà de la seule modification des niveaux de reconnaissance des diplômes, la construction d'une offre de formation cohérente et complémentaire au niveau lorrain[717]. Le propos du président de l'Université en fonction au moment de la réforme confirme cette dimension : « Il y avait un aspect proprement politique qui était de savoir comment on allait s'associer pour la réforme. Le choix qui a été fait en Lorraine, non sans mal, était d'associer les quatre universités de Lorraine ; c'est-à-dire les trois de Nancy et celle de Metz. Les trois de Nancy, c'est-à-dire Nancy2, Henri Poincaré et l'Institut Polytechnique ne sont pas en concurrence. Mais l'Université de Metz, qui est devenue Paul Verlaine posait problème. Mais le projet a été réalisé »[718].

En parallèle de cette restructuration touchant les rapports entre les établissements, LMD a été un facteur d'une autre dynamique d'évolution qui concerne l'organisation interne des composantes. LMD va dans le sens d'une meilleure lisibilité de l'offre de formation structurée en trois niveaux et par domaines. Cette structuration par « domaines »[719] favoriserait un regroupement des composantes. Selon le président de Nancy2, « Un des effets de LMD à terme, c'est-à-dire dans quelques années, c'est un regroupement des composantes disciplinaire par domaines de compétences. L'AES, l'IPAG (l'institut de

[715] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

[716] La démarche de rapprochement opérée dans le cadre du contrat quadriennal 2005-2008 a constitué la première étape du processus de regroupement des universités lorraines. La dynamique de coopération engagée dans le cadre de la mise en place de LMD débouchera sur la construction en 2007 de *Nancy-Université* (regroupement des universités Nancy 1, Nancy2 et de l'Institut National Polytechnique de Lorraine) et de l'*Université de Lorraine* dont la naissance officielle est programmée en 2012.

[717] *« La politique de site, au niveau nancéien et lorrain, se développe autour des notions clés de complémentarité et de mutualisation, évitant donc les logiques de concurrence. Elle postule que les objectifs des actions envisagées seront réalisés de manière plus efficace au niveau interuniversitaire que par chaque établissement isolément »*. Texte stratégique, Contrat quadriennal 2005-2008, Université Nancy2.

[718] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

[719] « *droit-économie-gestion* » ; « *informatique, sciences cognitives et applications* » ; « *sciences humaines et sociales* » et « *civilisations lettres et langues* ».

préparation à l'administration général), l'IAE et je crois l'article 33 ICN vont se regrouper pour donner naissance à une nouvelle composante qu'on appellera l'institut supérieur d'administration et de management (ISAM). C'est clairement une conséquence de LMD »[720].

2.2. La professionnalisation des études : orientation affichée par l'établissement

Le développement des diplômes professionnalisés à Nancy2 doit d'abord tenir compte du rôle joué par le cadre politique national en matière d'enseignement supérieur et l'ensemble des procédures institutionnelles qui orientent et contrôle la production des diplômes.

Rappelons que la contractualisation de l'université avec le ministère encadre les choix et orientations construits au niveau de l'établissement en matière de formation. Depuis 1989[721] la contractualisation des universités avec la tutelle, auparavant limitée au domaine de la recherche, est élargie à toute l'activité des universités (offre de formation, gestion, vie étudiante, relations internationales, etc.). En 1994[722] est instauré un contrat quadriennal de développement des universités qui fusionne les deux contrats, celui de la recherche et celui des autres activités de l'université. Les liens entre les universités et le ministère se structurent depuis la fin des années quatre-vingt dans le cadre des contrats d'établissements, qui planifient pour quatre ans la mise en œuvre, les modalités et le financement de nouveaux diplômes. La circulaire du 8 mai 1998, qui institue la Direction de l'Enseignement Supérieur au cœur du dispositif de contractualisation, réaffirme le principe d'évaluation des résultats et de contrôle du développement des universités. La contractualisation constitue donc le support du rapport entre les universités et leur tutelle. Sur le volet formation, le projet quadriennal d'établissement valide l'accord passé entre l'établissement et sa tutelle. Sont définis par cet accord les axes pertinents de développement de l'établissement, en conformité des orientations politiques valorisées au niveau national. La DES encadre ce projet d'établissement par des circulaires

[720] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

[721] Circulaire du 24 mai 1989 annoncée aux universités par le premier ministre Lionel Jospin en 1988.

[722] Circulaire du 7 septembre 1994 qui instaure le contrat le contrat quadriennal de développement des universités.

d'orientation qui précèdent chaque vague de contractualisation où sont formulées ses incitations.

L'université Nancy2, comme la majeure partie des universités françaises, a fait de la question de la professionnalisation un axe de développement important dans le cadre de ses contrats quadriennaux. Ces démarches relatives à la professionnalisation se traduisent par la mise en place de Modules de professionnalisation, de dispositifs et structures d'aide à l'insertion professionnelle, ainsi que plus globalement le renforcement des relations avec les partenaires extérieure et notamment les entreprises.

L'université, en réponse notamment aux incitations ministérielles, a eu à cœur de développer et améliorer la prise en charge des étudiants dans leur projet d'insertion professionnelle par la mise en place de modules de professionnalisation, dispositifs et structures intervenant par divers moyens sur la préparation à l'entrée dans l'emploi et le développement de diplômes professionnalisés.

Le contrat quadriennal de développement 1997-2000[723] a permis, sous l'initiative du Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIOIP), l'organisation de sessions de préparation à l'insertion professionnelle et de soirées de simulation d'entretiens d'embauche[724]. Par ailleurs, la structure intervenait au sein de certaines filières dans le cadre de modules d'aide à l'insertion professionnelle (Maitrise de langues étrangères par exemple). La création d'un site web « Web Cyberfac – Emploi » vise à aider les jeunes diplômés dans leur recherche d'emploi notamment par la mise en ligne d'offres d'emploi par secteur d'activités ou d'une rubrique permettant la mise en ligne de curriculum vitae consultables par les professionnels. Enfin, la création d'un Observatoire de l'insertion professionnelle des étudiants permet la production de données statistiques portant sur le devenir des diplômés de Nancy2.

Le contrat quadriennal 2001-2004[725] précise que « la politique pédagogique de l'établissement s'est réalisée au travers de l'axe Améliorer la qualité de la formation et de la vie étudiante pour favoriser la réussite et l'insertion ». Dans la continuité des dispositifs déjà existant la période voit la mise en place d'actions d'information sur les

[723] Contrat quadriennal de développement 1997-2000, Université Nancy2.

[724] En 1998/1999, les sessions ont accueilli une cinquantaine d'étudiants.

[725] Contrat quadriennal de développement 2001-2004, Université Nancy2.

carrières sous la forme notamment de conférences dans lesquelles interviennent des professionnels pour présenter leurs activités en lien avec les filières concernées. Pour exemple, au cours de l'année universitaire, le département LEA organise plusieurs conférences dans lesquelles les conférenciers professionnels décrivent leur métier, etc.[726] D'autres formes d'interventions plus sporadiques sont organisées dans le cadre des « journées filières et métiers » dédiées à l'information sur les métiers, à l'organisation d'ateliers ou encore à des moments de discussion avec les professionnels. C'est le cas en Droit, Sciences Economiques, Histoire et Géographie. Par ailleurs le suivi des stages professionnels en entreprise a été renforcé avec le développement de services d'assistance dans différentes composantes (IAE, AES, psychologie, LEA, etc.). Le service AIDE intervient également dans la préparation à l'insertion professionnelle pour les étudiants de toute filière. Les formations proposées par le service permettent d'acquérir la maîtrise des techniques de recherche d'emploi. Elles comportent l'élaboration d'un bilan personnel et aident à la réalisation d'un CV et d'une lettre de motivation. Rappelons que la période voit également la carte des formations évoluer vers la professionnalisation essentiellement par la création de 10 licences professionnelles[727] et 9 DESS[728].

Le contrat quadriennal 2005-2008[729] marque la mise en place de LMD à la rentrée 2005-2006. Dans ce contexte particulier, l'université s'est engagée à renforcer la visée professionnelle des formations et favoriser la construction du projet professionnel, en s'appuyant sur « la consolidation et le développement d'outils et de pratiques ». Les mesures engagées sont similaires à celles du contrat quadriennal antérieur. L'accent est

[726] Ces éléments sont en liens avec l'action B 1.2 du contrat quadriennal 2001-2004 qui vise à *« dynamiser la relation aux entreprises et à l'environnement »*.

[727] Licences professionnelles créées dans le cadre du quadriennal 2001-2004 : « Commerce et gestion option gestionnaire export des PME » ; « Banque : conseiller/gestionnaire de clientèle » ; « Maintenance option télémaintenance et télésurveillance » ; « Communication des organisations option technologies de l'information et de la communication » ; « Management de la production et logistique interne » ; « Formation des responsables techniques des unités de transformation agroalimentaire » ; « Management des organisations option assistant de gestion et contrôle financier » ; « Management des organisations option développement commercial des PME » ; « Aménagement du territoire et urbanisme option création et administration de systèmes d'information géographique » et « Logistique et commercialisation des boissons ».

[728] DESS créés dans le cadre du quadriennal 2001-2004 : « Formation de formateurs » ; « Collectivités territoriales et Union Européenne » ; « Communication stratégique et relations publiques en Europe » ; « Banque de détail » ; « Droit médical, pharmaceutique et dentaire » ; « Systèmes d'information distribués » ; « Texte » ; « Analyse et développement de l'entreprise » ; « Innovation et informatique mention management stratégique de l'innovation et des T.I.C. »

[729] Contrat quadriennal de développement 2005-2008, Université Nancy2.

mis tout particulièrement sur la construction des projets professionnels[730] et le renforcement des contacts entre les étudiants et les milieux professionnels, notamment par l'organisation de « journées métiers », généralisables à l'ensemble des filières et l'organisation d'ateliers thématiques et conférences animés par des professionnels[731]. Ces dispositifs doivent être généralisés à l'ensemble des filières. La politique pédagogique développée ici s'inspire des rapports de Patrick Hetzel[732] et de François Goulard[733] qui font de la professionnalisation des études et de la préparation des étudiants à l'emploi le cœur de la mission des universités.

Tableau 90 : Axe 1 du contrat quadriennal 2005-2008 : conduire l'amélioration continue de la qualité au service de la réussite étudiante

Affermir la dimension professionnelle des formations
Développer les séquences portant sur la méthodologie de projet
Généraliser les journées "métiers" à l'ensemble des filières
Ateliers thématiques ouverts sur la vie active
Mettre en ligne des outils d'aide à la réflexion (tests, questionnaires sur les projets professionnels)
Développement de l'encadrement et du suivi des stages Scolarité centrale
Utilisation de logiciels professionnels
Parcours de formation spécifique aux métiers de l'enseignement (court stage, polyvalence, activités péri-éducatives)
Maintien des dispositifs de formation d'aide à la recherche d'emploi
Accroissement des fonctionnalités du serveur Cyberfac-emploi
Etendre le champ des enquêtes professionnelles Observatoire

Source : Détail des actions, Objectifs déclinés en actions, Axe1 conduire l'amélioration continue de la qualité au service de la réussite étudiante, Contrat quadriennal 2005-2008, Université Nancy2.

Le contrat quadriennal 2009-2012[734] correspond d'abord à l'avènement d'une reconfiguration du système universitaire lorrain par la création de l'Université de Lorraine qui réunit les trois universités de Nancy, l'Université Henri Poincaré-Nancy 1 (UHP), l'Université Nancy 2 et l'Institut National Polytechnique de Lorraine (INPL) dans

[730] *« L'appropriation de cette méthodologie sera renforcée par la prise en charge d'un projet, de sa conception à sa réalisation finale, par un groupe restreint d'étudiants sous la tutelle d'un enseignant ».*

[731] Le bilan 2005-2008 considère que *« la dimension professionnelle des formations a été effectivement renforcée »* au moyen de plusieurs types d'actions que sont *« des parcours transversaux préprofessionnalisants, préparant notamment aux métiers de l'enseignement ou de l'administration » et « la généralisation à toutes les filières, sous des formes très proches, d'actions du type 'journées métiers' et 'conférences professionnelles' »*. Le rapport précise que *« le dispositif est complété par des actions visant à faciliter la recherche de stage et l'insertion professionnelle telles que l'organisation de simulations d'entretiens d'embauche ou la mise à disposition sur le serveur 'Cyberfac-Emploi' géré par le SUIO d'une banque de stages et d'emplois ainsi que des outils d'élaboration de CV ou des conseils en matière de recherche de stage et d'emploi ».* .

[732] Hetzel P., 2006, De l'université à l'emploi, rapport au premier ministre.

[733] Goulard F., 2007, L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions, Rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

[734] Contrat quadriennal de développement 2009-2012, Université Nancy2.

un projet stratégique commun. Du point de vue de l'offre de formation universitaire ce regroupement implique un processus de rationalisation des formations. « Les établissements nancéiens ont entrepris un processus de rationalisation de l'offre de formation ». Ceci, en particulier en licence, passe par le renforcement des stages en entreprises au niveau Licence (tous les diplômés L3 auront suivi un stage au cours de leur cursus en 2012)[735] ; le développement de l'apprentissage des langues vivantes et de l'informatique dans toutes les filières ; ou encore l'intervention de professionnels sous forme de conférences ou d'enseignements appliqués pour asseoir le passage des connaissances théoriques aux pratiques professionnelles. Dans certaines filières, il s'agit de mettre en place des modules facilitant l'usage des outils professionnels (logiciels ou matériels) et de former les étudiants à des outils technologiques de pointe, avec des méthodes industrielles.

Depuis le contrat quadriennal 1997-2000, la professionnalisation, sous des formes variées, constitue donc une problématique bien présente dans le cadre des projets de développement de l'Université Nancy2. Cette attention est très certainement due à la politique menée par la tutelle gouvernementale, qui incite depuis plusieurs années maintenant à la professionnalisation des diplômes et à l'élaboration de dispositifs censés préparer les étudiants à une entrée réussie sur le marché du travail. Pour autant, cet axe de développement et bien reçu par l'université, qui y voit un outil stratégique favorable à l'attractivité de leur offre de formation.

L'entretien réalisé en 2006 avec le président de l'Université apporte un éclairage intéressant sur la place de la professionnalisation au sein de l'Université et ses enjeux. « L'université a joué la carte de la professionnalisation dans le cadre qui était offert par le ministère. Je veux dire que j'ai été un peu surpris du manque d'audace d'avoir continué à séparer de la sorte filières professionnalisées et filières globales. C'est à mon avis un petit peu anachronique et dévalorisant pour les filières professionnelles. (…) Si vous regardez un peu chez nos voisins européens, en fait, il n'y a qu'un niveau L et qu'un niveau M constitués de véritables formations universitaires appuyées sur des laboratoires de recherche. Il n'y a pas de distinction aussi abrupte des filières. Enfin… » (…) « Pour citer

[735] Cette initiative peut être rapportée au plan « Réussite en Licence » annoncé en décembre 2007 par Valérie Pécresse. L'organisation du cursus de licence dans le cadre de LMD devra, selon ce plan, prendre la forme d'un processus en trois ans débouchant la dernière année sur une spécialisation professionnelle. Au niveau L3, *« année de spécialisation conforme au projet de l'étudiant »,* tous les étudiants devront suivre une période de stage dans l'administration, l'enseignement, ou l'entreprise.

quelques chiffres, on a développé largement plus de 25 licences professionnelles et largement autant de mentions de master pro. Ces diplômes sont très valorisés et attirent les étudiants, mais pas seulement, ils sont construits avec les professionnels et répondent à une demande. A côté de ça, on a les diplômes des disciplines du pôle de gestion, des sciences de gestion du management et du marketing qui sont des spécialités au quatre cinquième professionnelles. Les diplômes de l'IAE et des sciences du management sont des diplômes professionnels. A la faculté de droit il y a une coexistence forte des filières de recherche et des filières professionnelles et traditionnellement les facultés de droit comme les facultés de médecine sont des facultés professionnalisées. Les IUT qui par tradition ont des diplômes qui préparent à l'emploi. Les IUT ont créé beaucoup de licences professionnelles. Alors, c'est vrai que sur le campus lettres et sciences humaines les choses sont beaucoup plus partagées. On a eu un effort de professionnalisation, mais il y a des secteurs entiers qui restent à l'écart. Dans tout ce qui est le secteur des humanités ou ce qu'on appelle nous Connaissance de l'Homme … la philosophie, il n'y a pas de diplôme professionnel, il y en a très peu en lettres, à part la filière info-comm, quasiment pas en histoire, en sociologie … Dans ces secteurs, la professionnalisation se fait surtout au travers de la préparation aux concours de l'enseignement »[736].

Les propos du président tendent certes à valoriser les avancées de l'université en matière de professionnalisation des études, bien que comme il l'exprime très clairement les nouveaux diplômes professionnalisés que sont la licence professionnelle et le master professionnel soient très peu développés dans le domaine des lettres et sciences humaines et sociales. Pour autant ce développement ne relève pas d'une réelle stratégie (ou politique) d'établissement. En approfondissant la question et cherchant à mesurer le rôle de la présidence et des instances administratives dans le processus de construction des diplômes professionnalisés, le président tient alors les propos suivants : « Concernant le développement des diplômes, j'ai beaucoup délégué au CEVU notamment. On ne peut pas dire qu'il y ait eu un cadrage de l'établissement. On ne peut pas dire qu'on ait laissé n'importe quoi sortir. On a dit aux gens de faire entrer leurs demandes dans les clous du ministère. Je ne sais pas… Bon, traditionnellement à Nancy2 on n'est pas extrêmement directif sur ce point là. Ça vient de l'organisation, de la base quoi ! Si je prends un exemple, de l'économie du droit. Il y a un professeur d'économie du droit à Nancy2 qui est extrêmement dynamique pour ce qui concerne sa discipline et son développement, et

[736] Entretien de recherche réalisé avec le président de l'université Nancy2 en 2006.

qui a fortement incité la faculté qui était au départ résistante à accepter la création de la filière économie du droit. Une fois l'accord de la faculté, c'est venu ici … on n'a trouvé que c'était innovant, mais ça faisait doublon avec ce qui existait donc on a résisté très mollement. Et puis c'est passé ». Le président exprime alors assez clairement le peu d'implication de l'établissement dans la construction et la gestion de l'offre de formation.

3. La construction des diplômes professionnalisés

3.1. Procédures d'habilitation des licences professionnelles et Masters professionnels : la procédure

Les contenus et les modalités d'organisation des formations professionnalisées sont explicités formellement dans le dossier d'habilitation des diplômes. Ces dossiers font l'objet d'une évaluation par le ministère de l'Education nationale, et plus précisément par la Direction de l'Enseignement Supérieur. Qu'il s'agisse des licences professionnelles ou des masters professionnels, l'habilitation des diplômes implique que le dossier proposé remplisse un certain nombre de critères conditionnant sa validation par la DES : contenu des enseignements, répartition des volumes horaires entre enseignements professionnels et enseignements disciplinaires, modalités de financement, nature et durée des stages en milieu professionnel, collaboration avec des partenaires extérieurs, font généralement l'objet d'une attention particulière.

3.1.1. Critères d'habilitation des licences professionnelles

Créée à la fin de l'année 1999, la licence professionnelle affiche la volonté de renforcer le caractère professionnalisant de l'enseignement supérieur. Du point de vue de l'organisation interne des universités, elle est censée rompre avec les logiques disciplinaires et les logiques de filières, en insistant sur le caractère à la fois pluridisciplinaire et professionnel de la formation. La détermination des enseignements et des contenus doit associer les professionnels et l'équipe enseignante. L'accès à la formation doit être possible à des étudiants issus de différentes filières. Pour Agulhon, Bel, Giret, Gayraud, Simon et Soldano, la licence professionnelle « marque une rupture avec les traditions universitaires, elle polarise l'attention de l'administration et elle est mise en application et développée avec une rapidité déconcertante. Elle s'ancre plus que d'autres formations universitaires dans un rapport étroit avec le monde économique,

quand elle doit s'appuyer sur une demande ciblée de qualifications. Plus encore, c'est le premier diplôme universitaire dont la commission d'habilitation intègre des représentants du monde professionnel »[737]. Cette commission, prévue par l'arrêté du 17 novembre 1999 créant la licence professionnelle, est composée, à parité, de personnalités issues du monde professionnel et du monde de la formation. Elle est chargée d'examiner les demandes de création, soit d'habilitation des diplômes et les demandes de réhabilitation des diplômes existants.

Sur le plan formel, l'habilitation et la réhabilitation des licences professionnelles reposent sur plusieurs critères (Encadré 29), conditionnant la décision de validation des projets. Ces critères ont été définis par l'arrêté du 17 novembre 1999.

Encadré 28 : Critères d'habilitation de la licence professionnelle

Le dossier de demande d'habilitation décrit le projet de licence professionnelle sous ses différents aspects. La demande d'habilitation notifie[738] :

• « les objectifs de la formation et la nature des partenariats mis en œuvre avec les milieux professionnels pour la conception de la formation, sa réalisation, la mise en œuvre des stages et l'accueil des étudiants par les entreprises ; les débouchés professionnels prévus » ;

▪ « la nature des publics d'étudiants visés et la liste des diplômes ou titres permettant l'accès dans les conditions fixées à l'article 3 ci-dessus ; l'évolution attendue des effectifs dans le cadre du développement des capacités d'accueil ; les parcours diversifiés de formation qui sont offerts aux étudiants ; l'établissement pourra notamment faire mention des aménagements des cursus de premier cycle mis en place pour faciliter l'accès des étudiants à la licence professionnelle » ;

▪ « l'organisation de la formation et l'agencement des unités d'enseignement en fonction des divers parcours pédagogiques proposés ; la répartition des diverses modalités de formation : cours, TD, TP, projets tutorés, stages et, le cas échéant, autres activités pédagogiques - notamment, recours aux nouvelles technologies de l'enseignement - ainsi que les contenus et les volumes horaires correspondants ;

▪ l'organisation et le suivi pédagogique du stage et du projet tutoré et, notamment, l'élaboration du mémoire et les modalités de sa soutenance orale et de sa validation ; le cas échéant, les autres dispositions pédagogiques particulières envisagées » ;

[737] Gayraud L, Agulhon C, Bel M, Giret J-F, Simon G et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »,* Net.Doc.59, Céreq, Décembre.

[738] Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle. JO du 24-11-1999, MEN, DES.

▪ l'adaptation du diplôme « au public de la formation continue et, notamment, les modalités de validation des acquis et de capitalisation » ;

▪ « la prise en compte des dimensions européenne et internationale » ;

▪ « les modalités prévues, d'une part, pour le contrôle des connaissances des étudiants et, d'autre part, pour la mise en œuvre de la procédure d'évaluation des enseignements et de la formation » ;

▪ « l'organisation administrative et pédagogique et la composante ou le collectif de composantes - UFR, instituts, écoles de l'établissement - concourant à la formation ainsi que la composante assurant la responsabilité principale et, le cas échéant, les partenariats réalisés avec d'autres établissements d'enseignement ainsi que la nature des conventions conclues » ;

▪ « le responsable de la formation ainsi que la liste des enseignants-chercheurs, enseignants et intervenants extérieurs professionnels ; dans le cas de conventions conclues avec d'autres établissements d'enseignement, la composition de l'équipe pédagogique et la nature des enseignements assurés » ;

▪ « la place et l'articulation de la licence professionnelle avec l'ensemble des formations délivrées par l'établissement ; dans ce cadre, les passerelles et les parcours de formation complémentaires accessibles aux étudiants titulaires de la licence professionnelle ainsi que les modalités qui les rendent possibles » ;

▪ « les avis du conseil des études et de la vie universitaire et du conseil d'administration de l'établissement ».

En pratique, dans le cadre des évaluations, seulement quelques critères déterminent la validation des projets par commission nationale d'expertise des licences professionnelles[739]. Pour les dossiers de création, « le partenariat constitue un critère déterminant pour apprécier la qualité des propositions faites. L'association de professionnels tient donc une place déterminante dans la hiérarchie des critères sur lesquels les experts fondent leur avis »[740]. Plus largement, l'expertise des dossiers de création de licence professionnelle porte une attention toute particulière à quatre critères que sont la pertinence des qualifications professionnelles visées, la consistance des partenariats avec les professionnels, la diversité des publics et la pertinence et l'innovation des dispositifs pédagogiques. L'évaluation des dossiers de renouvellement prend quant-à-elle en considération le bilan de fonctionnement du diplôme, les données

[739] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'Université ? »*, Relief 5, Céreq.

[740] Maillard D., Veneau P. et Grandgérard C., 2004, idem.

relatives à l'insertion professionnelle des étudiants (d'un point de vue quantitatif et qualitatif) et la réalisation des partenariats avec les professionnels.

Globalement, la très grande majorité des projets d'habilitation examinés par la commission d'expertise est validé. Pour exemple, en 2006, la commission a examiné 315 dossiers de création (contre 388 en 2005) et 282 renouvellements (contre 143 en 2005), soit 596 dossiers. Sur ces 596 dossiers examinés, 480 ont fait l'objet d'un avis favorable (80%).

3.1.2 Critères d'habilitation des masters

Le master professionnel remplace la maîtrise en un an suivie du diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.). C'est un diplôme à finalité professionnelle qui apporte une spécialisation ou une deuxième compétence.

L'habilitation des masters professionnels par l'AERES[741] repose sur plusieurs critères. Quatre critères conditionnent la validation des projets déposés. Dans chaque mention de master, les différents parcours de spécialités doivent être décrits avec une précision suffisante (volumes horaires contenus, modalités d'attribution des crédits, stages…). La cohérence des flux licence-master doit être établie : elle conditionne le nombre des spécialités dans une mention donnée du master. Le diplôme doit être tout d'abord clairement adossé à la recherche. « Une attention particulière est portée sur les équipes de recherche reconnues sur lesquelles s'appuient les masters, le potentiel d'intervention en termes d'enseignants-chercheurs et de chercheurs, en prenant en compte les habilitations à diriger des recherches (HDR), les primes d'encadrement doctoral et de recherche (PEDR), etc »[742]. Les évaluateurs posent également leur attention sur le contenu et l'organisation pédagogiques des cursus qui, pour le master professionnel, doivent être favorables à l'insertion professionnelle des diplômés. Sur le plan organisationnel, l'équipe pédagogique doit intégrer des professionnels qui transmettront dans leur

[741] L'AERES a été créée en 2006. Autorité administrative indépendante, elle opère la fusion de trois organismes que sont le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), le comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP). *« La mise en place de l'Agence traduit une double volonté des pouvoirs publics : confier à une instance unique les missions d'évaluation des établissements, des unités de recherche et des formations, jusqu'alors assumées de manière éclatées par différentes structures ; doter le pays d'un outil d'évaluation de qualité des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche. La création de l'agence s'inscrit, par ailleurs, dans la perspective de l'espace européen de l'enseignement supérieur et des références et lignes directrices adoptées par les ministres de l'éducation à Bergen, en Norvège ».* www.aeres-evaluation.fr

[742] Critères d'évaluation des Masters. AERES.

expérience professionnelle en lien direct avec le cœur de métier des emplois et compétences visées. L'aspect professionnalisant des diplômes est le critère déterminant de l'habilitation des masters professionnels. Comme pour la licence professionnelle, la nature et la consistance des partenariats établis entre les universitaires et les professionnels (conception de la formation, participation aux enseignements, offres de stages), la pertinence de l'articulation entre formation et métiers, et le suivi de l'insertion professionnelle des diplômés conditionnent l'acceptation des dossiers d'habilitation et de réhabilitation. Les compétences visées doivent être déclinées en accord avec le cadre fourni par les fiches RNCP[743], qui à la particularité de décrire les diplômes au regard de plusieurs critères que sont : les activités visées, le secteur d'activité auquel destine la formation, les compétences acquises dans le cadre de la formation ou encore les modalités d'accès au diplôme.

3.2. Les filières et les équipes enseignantes à l'initiative de la construction des projets d'habilitation

Les processus d'habilitation des nouveaux diplômes et de réhabilitation des diplômes existants s'inscrivent au contrat quadriennal passé entre l'université et sa tutelle. De fait, la restructuration de l'offre de formation doit s'inscrire en théorie dans le cadre de la stratégie globale de développement de l'établissement. La professionnalisation depuis quelques années maintenant (sous l'incitation du ministère) constitue un axe important de la politique pédagogique affichée par Nancy2. Pourtant, au delà de cet affichage, dans les faits le rôle de l'établissement, au travers ses instances, dans la gestion de l'offre de diplôme reste minime. Les entretiens menés auprès des responsables de filières et enseignants ont montré que ceux-ci sont dans la quasi-totalité des cas à l'initiative de la création des formations professionnalisées ainsi que la très faible implication de la présidence dans le processus. Les raisons expliquant la création de tel ou tel nouveau diplôme, les caractéristiques du diplôme développé (professionnalisé ; son orientation disciplinaire et professionnelle ; attachement disciplinaire, etc.), les catégories d'acteurs

[743] *« Le Répertoire National de Certifications Professionnelles a pour objectif de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certifications figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines, et la mobilité professionnelle. Les certifications sont reconnues sur l'ensemble du territoire national. Dans la pratique, le RNCP permet de consulter des descriptifs des certifications : activités visées, secteur d'activité, éléments de compétences acquis, modalités d'accès, niveau ».* Commission Nationale de la Certification professionnelle.

qui y participent, sont à chercher au niveau des composantes, filières et enseignants. L'étude a sur ce point montré que la création des licences professionnelles et masters professionnels s'inscrit bien souvent dans une logique de l'offre : attractivité de la filière, positionnement-repositionnement de la filière, composante ou UFR dans la configuration universitaire d'ensemble. La construction d'un nouveau diplôme professionnalisé, outre le fait que sa création soit incitée par la tutelle (augmentant par conséquent les chances d'acceptation par la commission d'expertise et l'autorité centrale), renvoie également à la question de la consolidation des services d'enseignements, ou encore à la valorisation de leurs domaines de recherche et d'enseignement. L'implication des enseignants dans la construction de l'offre de formation leur permet d'attacher bien souvent un nom au diplôme et par conséquent de valoriser leur statut d'enseignant-chercheur.

Dans la quasi-totalité des cas la création des diplômes (licences professionnelles et masters professionnels) trouve sa genèse par un processus interne au champ de la formation. L'initiative vient la plupart du temps d'un enseignant ou d'un groupe restreint d'enseignants. Le (ou les) chef(s) de projet, initiateur(s) et concepteur(s) du diplôme sont tous des enseignants statutaires exerçant leurs activités de recherche et d'enseignement au sein du département. Ces enseignants ont été, dans la plupart des cas, à l'initiative première de l'élaboration du « profil » jugé pertinent de diplôme à développer. La faisabilité des projets a ensuite été discutée avec l'ensemble de l'équipe enseignante (au niveau du département) en vue d'obtenir leur soutien, ou tout au moins une sorte de neutralité bienveillante. Les projets de diplômes ont donc été préalablement validés par le département avant leur élaboration. « On a fait une réunion entre enseignants. La décision a très vite été écrasante. Ça n'a fait aucun doute. La décision de développer un projet master a été prise en avril 2002. Ça a été un peu en sommeil ensuite, on attendait les directives du ministère. Et ensuite on s'est mis au travail immédiatement. Bon, on est 15 en poste, on n'est pas 15 à bosser dessus, à avoir été sur le pont pour LMD. Il s'est construit un petit groupe moteur ». Dans certains cas, il n'y a pas consensus sur la pertinence des projets proposés à l'équipe pédagogique. « Le projet de création du diplôme a été soumis au vote lors d'une réunion de département. Alors vous connaissez la vie institutionnelle, vous savez qu'elle n'est pas toujours très simple et qu'il y a des tensions, etc. Cette initiative n'a pas forcément été vécue de manière positive par l'ensemble du département. Quand on a présenté le projet, il y a des collègues qui ont

sorti du chapeau en catastrophe un projet concurrent, qui n'était pas mûr et dont l'objectif était manifestement de faire capoter le nôtre ».

3.3. Les enjeux et déterminants de la construction des licences et masters professionnels

Les équipes enseignantes et leur structure (département) sont donc généralement à l'initiative de la construction des diplômes et extrêmement dominantes dans le processus de construction des licences professionnelles comme des Masters. Les entretiens réalisés auprès des responsables de projets ont montré que ces initiatives s'inscrivent pour la très grande majorité des cas dans une stratégie de développement de l'offre de formation dont l'enjeu est l'attractivité de la filière. Le développement des licences et masters professionnels constitue pour les équipes enseignantes et les départements un moyen de positionner la filière dans la nouvelle architecture des diplômes que constitue LMD. Le développement d'une offre de formation professionnalisée, outre l'image positive qu'elle renvoie aux étudiants, est perçu comme un moyen de construire des liens, ou resserrer les rapports déjà existants des enseignants et de leur structure avec les partenaires professionnels. Ces liens permettent dans certains cas une participation des professionnels au financement de la formation (par la taxe d'apprentissage). La construction de nouveaux diplômes apparaît enfin comme l'occasion de coopération des composantes.

Dans un contexte de baisse relative des flux d'entrées au sein de l'établissement[744], les motivations de l'ouverture des diplômes professionnalisés renvoient très souvent à des logiques de développement, de visibilité et d'attractivité de l'offre au sein de chaque filière. La construction de nouveaux diplômes professionnalisés, jugés « compétitifs »[745], permet d'envisager plus sereinement le renouvellement des effectifs, voire leur accroissement. Si cette démarche est dominante, il est cependant possible de distinguer plusieurs cas de figure, liés à l'histoire et aux caractéristiques de la composante.

---

[744] Après une légère hausse du nombre d'étudiants inscrits à Nancy2 entre 2001 et 2005 (+ 2,9%), la période 2005-2009 voit l'effectif diminuer de 10,1% (17 145 en 2005 contre 15 412 en 2009). Enquête SISE, DEPP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

[745] La référence au critère de 'compétitivité' des diplômes est très présente dans le discours des enseignants que nous avons interrogé. Aussi, pour beaucoup, la création d'un diplôme professionnalisé permettrait à la filière d'être plus compétitive en étant plus attractive.

3.3.1. L'IUT Nancy-Charlemagne

Le cas de l'IUT Nancy-Charlemagne est particulier, puisque ici la direction de l'établissement[746] s'est beaucoup impliquée dans le développement des licences professionnelles. Pour l'IUT, leur déploiement constituait de toute évidence une orientation stratégique fortement incitée par la direction et relayée par les responsables de département. La mise en place des diplômes a été plébiscitée à plusieurs titres.

D'abord, en raison du constat depuis quelques années de l'accroissement des poursuites d'études au terme du DUT, phénomène qui tend à discréditer le caractère professionnalisé du diplôme (accès à l'emploi au terme du cursus) et plus généralement de l'établissement. Les propos du directeur de l'IUT au moment de l'enquête posent clairement les choses : « Pour l'IUT le triptyque 'sélection des étudiants à l'entrée', 'excellent taux d'encadrement' et 'optique professionnalisante' a été très attractif. L'IUT a su capter de nombreux étudiants. Petit à petit on a drainé des étudiants qui étaient de meilleur niveau que ceux qui allaient vers les filières classiques de l'université. Etant de meilleur niveau, ils ont eu des ambitions et ont poursuivi leurs études. L'insertion professionnelle qui était notre objectif premier au terme du DUT est de moins en moins effective à la fin du DUT. Disons que seulement 30% des diplômés vont effectivement travailler après l'obtention du DUT ». Le développement des licences professionnelles avait donc vocation à entretenir l'image du caractère professionnel des formations proposées à l'IUT et attirer les étudiants vers un cursus offrant un débouché au niveau L. Pour le directeur de l'IUT, « les licences professionnelles permettent d'affirmer le caractère professionnel de l'établissement. On joue sur l'image de l'établissement en renforçant le caractère innovant des IUT. (…) C'est la reconnaissance du caractère innovant des IUT. En terme d'image… je n'ai pas les statistiques, mais je crois qu'il y a 25 licences pro à Nancy2 et il y en a déjà au moins onze rien qu'à l'IUT Nancy Charlemagne, plus celles de l'IUT d'Epinal. Donc, les IUT ont eu un rôle moteur dans la création des licences pro».

Ensuite, le passage à l'architecture LMD était perçu par l'IUT comme une transformation majeure qui aurait pu considérablement mettre en péril l'institut. Telle était tout du moins la grande crainte de la direction de l'établissement avant la mise en place de la réforme.

[746] *« Les instituts et les écoles faisant partie des universités sont administrés par un conseil élu et dirigés par un directeur (...). Le conseil définit le programme pédagogique et le programme de recherche de l'institut ou de l'école dans le cadre de la politique de l'établissement dont il fait partie et de la réglementation nationale en vigueur. (...) Le directeur de l'institut est ordonnateur des recettes et des dépenses. (...) Les instituts et les écoles disposent, pour tenir compte des exigences de leur développement, de l'autonomie financière ».* Article 33 de la Loi n°84-52 du 26 janvier 1984

Le premier niveau de sortie et de reconnaissance des certifications passant de Bac+2 à Bac+3 (niveau L), cela fragilisait la position de l'établissement au niveau de son recrutement. Cette fragilisation se fait d'autant plus sentir, que l'IUT observait depuis 2000 une baisse relative du nombre d'étudiants en DUT[747]. Le développement des licences professionnelles avait donc pour objectif un repositionnement de la filière dans le nouveau cadre LMD et en cela d'assurer, si ce n'est l'augmentation des effectifs de l'IUT, tout au moins une stabilisation de ceux-ci. « Les licences professionnelles nous permettent de ne pas faire que du Bac+2, on n'a pas qu'un premier cycle. On a un pied significatif dans le second cycle, maintenant au niveau L ». « C'est aussi un moyen d'augmenter ou de stabiliser nos effectifs. Puisque le risque, actuellement, c'est que les effectifs de DUT diminuent. Les dossiers de candidatures en DUT en dix ans ont baissé de 60%. En 1998, on avait 1200 dossiers, désormais on en a 800 environs. L'évolution démographique laisse à penser que ça peut continuer. Donc, c'est un moyen de rééquilibrer. Sur le plan de l'IUT on a toujours été incité à développer des projets ». Le fort déploiement des licences professionnelles dans l'établissement et au sein de chaque département permet ainsi de construire un cursus d'étude débouchant sur un diplôme jouissant d'une reconnaissance dans la nouvelle architecture que constitue LMD.

Enfin, le développement des licences professionnelles est perçu par l'IUT comme un facteur favorisant la captation de nouvelles sources de financement par l'intermédiaire de la taxe d'apprentissage. Le directeur de l'IUT exprime clairement les choses à ce propos. « Maintenant, est-ce que les licences professionnelles permettent d'avoir des sources de financement complémentaires ? Oui, d'une manière un peu indirecte par ce qu'on appelle la taxe d'apprentissage. Les entreprises doivent verser à titre d'impôts, un pourcentage de leur masse salariale au titre de la formation, de l'apprentissage, etc. Et donc, soit elles dépensent tout pour leur formation en interne, donc, elles sont quittes. Soit elles ne dépensent pas tout, ce qui est quasiment toujours le cas, et une part doit être reversée au fisc. Toute entreprise est soumise à cette taxe. C'est 0,1% sur la masse salariale. Enfin, c'est un pourcentage de la masse salariale. Donc la plupart des entreprises doivent verser un complément en impôt et cet impôt, elles ont le choix entre deux choses… soit elles le donnent à l'Etat, soit elles le donnent à des formations particulières qu'elles veulent subventionner. Et bien à partir de là, vous avez compris ce qui se passe, et bien on est un

[747] Le nombre d'inscrits en DUT (1ère et 2ème année) était de 1734 en 2000, contre 1692 en 2001 et 1620 en 2002.

certain nombre à aller à la chasse aux subventions. En disant, bon, et bien écoutez heu… donnez-nous ça, on vous fournit tel type de… voilà. Donc ça représente une part qui n'est pas négligeable de notre budget. Ce financement ne peut pas couvrir n'importe quelles dépenses. On ne peut couvrir que des dépenses pédagogiques. Bon, maintenant à partir de là… ça, est-ce que vous pensez que c'est un ordinateur qui est pédagogique ou qui ne l'est pas (il me montre son portable) ? Je ne sais pas, je suis prof. Heu… oui, je suis directeur … donc c'est vrai que bon. ».

3.3.2. La filière AES

S'agissant de l'UFR AES, un léger retour historique aide à comprendre la stratégie récemment développée par la filière. Au début des années quatre-vingt-dix, l'UFR voit la création de plusieurs parcours de formation débouchant sur différentes spécialités de maîtrise dans des domaines d'activité bien ciblés. L'équipe enseignante avait la volonté de rattacher le caractère pluridisciplinaire de la filière à des débouchés se voulant ciblés. Cette démarche avait pour intérêt, du point de vue de la filière, de donner plus de visibilité professionnelle aux formations. Cela devait permettre ainsi d'augmenter l'offre de formation tout en jouant sur le caractère attractif de celle-ci. La réforme Jospin et le décret portant sur la maîtrise AES ont donc été l'occasion pour l'équipe enseignante de créer trois parcours, l'un spécialisé en « Gestion de Ressources Humaines », un autre en « Administration et Gestion Territoriale » (AGT), et le dernier spécialisé dans le domaine de l'« Administration du Secteur Sanitaire et Social » (ASSS). Le choix des spécialités a été déterminé en premier lieu par la capacité et les champs de compétences de l'équipe enseignante du moment. La période correspondait d'autre part à la naissance de l'AES sous statut d'UFR. Il s'agissait d'asseoir l'autonomie administrative et juridique de l'équipe en affichant une offre de formation spécifique à l'AES, pluridisciplinaire et professionnalisée. Cette offre devait être singulière, homogène et attractive. Le directeur de l'UFR explique la stratégie développée par l'UFR et les raisons de ces choix :

« Au départ l'AES était une formation pluridisciplinaire. Son positionnement sur le marché du travail était donc un peu ambigu. Pour l'AES, les débouchés sont restés un peu flou. On insistait sur le caractère pluridisciplinaire sans qu'on ait ciblé des métiers bien précis. A la fin des années quatre vingt, on s'est préoccupé des débouchés des étudiants d'AES. On s'est rendu compte que les débouchés professionnels de nos étudiants étaient très diversifiés. Ensuite à l'occasion de différentes réformes, la réforme Jospin, on a

essayé de définir quelques parcours plus spécialisés à vocation professionnelle. On avait d'ailleurs fait en sorte de mettre des stages en entreprise dès la maîtrise. Les décrets qui définissaient la maîtrise nous ont bien aidés… il y avait un certain nombre de spécialités donc GRH, d'autres étaient plus orientées vers la fonction publique. Nous, compte tenu des compétences qu'on avait localement, on s'est plutôt orienté vers GRH (…) On risquait dans la région d'avoir des difficultés pour trouver des stages, d'autant que le nombre d'étudiants augmentait. Donc on a créé la filière AGT pour préparer les étudiants aux concours administratifs de catégorie A. On a donc défini deux parcours au sein de la maîtrise AES. A cette époque on avait déjà des contacts avec l'IPAG, donc il y avait beaucoup de convergence entre les deux institutions. Bon aussi, l'AES s'est constitué en UFR en 1992. Avant ça n'était qu'une filière au sein d'un organisme un peu plus large, qui regroupait l'IPAG et la préparation au concours de sciences po. Donc le fait qu'on ait repris une autonomie administrative et juridique propre, ça a permis à l'équipe de se constituer en tant qu'équipe, avec un projet, une dynamique, avec une définition ensuite des parcours pour les étudiants définis de façon autonome. Vis à vis de l'extérieur il fallait qu'on affiche une offre de formation homogène. Donc là, cette stratégie qui consistait à définir deux filières a plutôt été payante, puisque … c'était une stratégie attractive pour les étudiants, on a eu de plus en plus d'étudiants ».

Dans la période récente, la mise en place de LMD a été un facteur important d'évolution de l'UFR AES et d'une certaine manière a provoqué une évolution de son offre de formation par la création de licences professionnelles, mais également par le développement de plusieurs parcours au niveau du Master. Avant l'application du modèle 3-5-8, l'UFR AES proposait deux parcours de formation[748] débouchant tous deux sur un diplôme de maîtrise. Au niveau bac+5, l'UFR n'offrait qu'un DESS[749]. La réforme LMD, qui transforme de fait les niveaux de sortie et de reconnaissance des certifications et gomme mécaniquement le niveau maîtrise, a été perçu à juste titre par l'UFR comme un facteur de fragilisation de la filière. Le directeur de l'UFR relate la nature des enjeux soulevés par l'application de LMD. « Les informations venant du ministère étaient super alarmantes. C'est-à-dire qu'il allait falloir rationaliser parce que tout ne pourrait pas ouvrir. Il fallait faire quelque chose de rationalisé, d'innovant et de rapide ». « Il fallait

[748] Parcours spécialité « Ressources Humaines » et le parcours spécialité « Administration Générale et Territoriale ».

[749] Le DESS « Insertion par l'activité économique ».

développer des masters, on n'avait pas le choix. La réforme LMD a été votée, elle s'appliquait. Donc nous, on arrivait dans le nouveau dispositif avec une population en M1 nombreuse, il fallait absolument qu'on leur trouve un débouché en M2. La logique maintenant est d'acquérir le titre de master, donc le M2. Le niveau intermédiaire, la maîtrise, est amené à disparaître ». Pour un enseignant d'AES impliqué dans la création du Master « Administration des services publics », les données du problème étaient claires. « Nous on s'est rapidement aperçu que c'était une question de survie pour nous, dans la mesure où l'AES proposait des cursus bac+1 à bac+4, et on avait seulement un diplôme de niveau bac+5, mais dans un créneau spécifique, le DESS 'insertion par l'activité économique'. Donc l'enjeu majeur, c'était de construire des cursus débouchant à un niveau bac+5, donc Masters, pour les filières 'Ressources Humaines' et 'Administration Générale et Territoriale'. Dans cette perspective, on s'est rapproché rapidement de l'IAE qui présentait la caractéristique d'être extrêmement complémentaire de nous du point de vue de l'architecture des formations. Pourquoi ? Parce que l'IAE développait des diplômes essentiellement à un niveau bac+5 ».

La période a vu donc la création de trois nouveaux diplômes de M2 que sont les masters « Administration des services publics », « Gestion des ressources humaines » et « Management public ». La détermination des spécialisations de master a été le fruit avant tout d'une coopération stratégique de l'AES avec l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) et l'Institut de Préparation et l'Administration Générale (IPAG). Le directeur de l'UFR explique : « la création des masters demandait beaucoup de moyens supplémentaires, on n'avait pas le potentiel en enseignants pour le faire ». « Les M2, on ne pouvait pas les monter seul. C'est évident qu'on n'avait pas les épaules pour. On n'avait pas d'équipes de recherche par exemple. On a une UFR sans équipe de recherche. Donc monter un M2 sans équipe de recherche, c'était impossible. On n'avait pas l'effectif enseignant permettant d'assurer la mise en place d'un M2. Par contre, on avait le vivier. On avait un M1, une maîtrise, à 140 étudiants. Donc ça, c'était notre ressource ». (…) « On est allé voir l'IAE qui avait le problème inverse de nous. Ils avaient le niveau bac+5, mais pas le niveau Bac+4. Ils n'avaient pas le vivier, nos intérêts ont été bien compris. D'un point de vue taille, on était des composantes d'un volume équivalent ce qui fait que c'était beaucoup plus simple ».

3.3.3. La filière LEA.

Pour la filière LEA, le passage au schéma LMD a positionné la filière dans une situation similaire à celle de la filière AES. La question du développement des masters professionnels s'est posée dans les mêmes termes. La filière LEA proposait un cursus de bac+1 à bac+4. La perspective de la mise en application d'une architecture organisée autour des niveaux 3, 5 et 8 offrait alors à la filière LEA plusieurs alternatives : structurer leurs cursus avec une sortie au niveau L, ou bien développer le niveau M à un niveau bac+5. La stratégie a donc consisté à structurer un niveau M2, en faisant avec une contrainte financière contrecarrée par une mutualisation de la formation. L'enseignant responsable de la filière explique : « Avant la réforme LMD, nous n'avions qu'une maîtrise. Il fallait pour la réforme créer un M2, soit développer un niveau à bac+5, et cela avec les mêmes moyens. Dans d'autres universités, certaines filières avaient une maîtrise plus un DESS, qui s'est transformé en M2, mais si vous voulez, ils avaient un volume horaire qui correspondait à deux années M1 et M2. Nous notre problème c'était qu'on avait uniquement le M1. On n'avait pas le support financier pour le M2 ». Suite à plusieurs orientations qui n'ont pu aboutir pour des raisons financières, deux masters ont été créés, là encore en collaboration avec l'IAE (lui aussi dans l'obligation de développer un niveau M1 en vue d'alimenter ses anciens DESS transformés en M2). Les propos du responsable sont clairs : « On a essayé plusieurs options avant d'aboutir à ce master. On a tenté de monter un master trilingue qui n'a pas abouti. Ça nous aurait demandé des moyens qui ne nous auraient pas été accordés. On s'est alors dit qu'il fallait absolument tenter une autre voie. Ensuite, l'IAE nous a sollicité, on se trouvait un peu dans une impasse. Il fallait créer un projet, mais à moindre frais, puisqu'on savait que si ce n'était pas le cas, le dossier serait rejeté. L'IAE avait un DESS franco-russe de management. On s'est dit que compte tenu des exigences de la réforme, il était possible de mutualiser les enseignements et faire des économies d'échelle. Donc, on a eu cette idée d'un master franco-italien, d'autant plus que je savais qu'il pouvait y avoir beaucoup de demandes ».

3.3.4. La filière Psychologie

Pour la filière psychologie l'impact de la mise en place de la réforme LMD sur l'offre de formation a peut-être été moins important. Le département de psychologie proposait déjà une offre relativement importante au niveau bac+5. En 2004-2005, soit l'année qui précède l'application de LMD à Nancy2, le département de psychologie proposait quatre DESS (« Psychologie des actions interculturelles », « Psychologie du travail et nouvelles

technologies », « Psychologie clinique, médicale et pathologique » et « Pratique de l'évaluation psychologique ») et un DEA (« Communication, cognitions, travail, santé »). La mise en place de l'architecture 3-5-8 ne modifiait pas le positionnement de l'offre de formation en psychologie. Les masters professionnels ont été produits pour la plupart sur la base des DESS existants, qui ont été réorientés et transformés en fonction de configurations et contraintes internes au département. Les enseignements en psychologie étant structurés dès la deuxième année autour de quatre grandes sous-disciplines que sont la « psychologie différentielle », « la psychologie clinique », « la psychologie sociale » et la « psychologie du développement », la stratégie consistait à maintenir pour chaque spécialisation un débouché en deuxième année de master. Dans cette perspective, le DESS « Psychologie clinique, médicale et pathologique » a laissé la place au Master « Psychologie clinique, normale et pathologique ». Il en va de même pour le DESS « Psychologie des actions interculturelles » qui s'est spécialisé sur les secteurs de l'enfance et de l'éducation et transformé en master « Psychologie du développement et de l'éducation ». Enfin, le master « Psychologie du travail et ergonomie » s'est appuyé sur les fondements de l'ancien DESS intitulé « Psychologie du travail et nouvelles technologies » et du DESS « Pratique de l'évaluation ». Si la construction des Masters relève donc d'un processus de conversion des DESS dans le schéma LMD, l'entretien avec le responsable du Master « Psychologie du travail et ergonomie » est riche d'enseignement sur les modalités de construction du DESS « Pratique de l'évaluation » : « Il y a eu un DESS qui est né en 1997-1998, qui s'appelait pratique de l'évaluation psychologique. Le DESS est né de la volonté d'une petite équipe au sein de la psychologie. Comme dans tout domaine, il y a des écoles, il y a des sous-disciplines et à l'intérieur de la psychologie il y a différentes sous-disciplines dont une qui s'appelle la psychologie différentielle. L'objectif est essentiellement de produire de la connaissance sur la base d'études des différences et historiquement c'est l'une des toutes premières psychologies appliquées qui a donnée naissance à ce qu'on appelle les tests. A cette époque là à Nancy, en psycho, il y avait relativement peu de choses en formations professionnalisées d'une part, et d'autre part, on avait un peu de mal au sein de cette sous-discipline à attirer des étudiants à des niveaux avancés du cursus parce que justement, il n'y avait pas d'identification claire des débouchés de la formation. (…) Le constat qu'on a fait c'est qu'il n'y avait pas de débouchés clairement identifiés en cinquième année. Il n'y avait à l'époque qu'un DESS de « psychologie clinique » qui destinait plutôt à des débouchés correspondant à la représentation traditionnelle du

psychologue qui travaille sur la prise en charge de la souffrance psychique. (…) Nous on n'avait pas beaucoup d'étudiants, on s'était dit qu'il fallait trouver quelque chose. A la même époque, on s'est trouvé un peu par hasard dans un projet de recherche dans un programme européen qui s'appelait Léonardo. Ça s'appelait CLEVER, Concept Logique et Evaluation des compétences, ou quelque chose comme ça. Donc on s'est retrouvé avec des chercheurs européens, mais aussi avec des professionnels qui avaient des pratiques de terrain. On a fait à ce moment là le constat assez évident qu'il y avait un manque de formation et une niche professionnelle dans le domaine - le domaine de l'évaluation au sens large. Alors, au départ, essentiellement l'évaluation des personnes et dans des types de boulot qui ont à voir avec le recrutement. Mais ce n'est pas là qu'on a identifié les besoins majeurs au départ, c'était dans tous les dispositifs d'aide à l'accompagnement des personnes en difficultés professionnelles, en difficultés d'insertion, et notamment sur un dispositif qui est le bilan de compétence. On a fait le constat qu'il y avait beaucoup de psychologues qui intervenaient dans les centres de bilan qui étaient en général peu formés, ou qui avaient une formation plutôt spécialisée en psychologie clinique. Donc on s'est dit il y a une opportunité, on s'est dit 'on fonce'. (…) On a monté très vite un projet de DESS qui a été salué comme l'une des réalisations des plus marquantes. C'était un projet d'équipe de recherche, constitué d'un noyau de quatre ou cinq personnes qui représentaient une sous-discipline, la psychologie de l'évaluation, à l'intérieur de la psychologie. C'est ce noyau là qui a travaillé sur le projet et qui a proposé quelque chose. Ensuite il y a d'autres personnes du département qui ont été sollicité pour la réalisation des enseignements par rapport à leurs compétences ».

Ici encore, c'est une stratégie interne à la structure de formation qui détermine la création du diplôme. L'initiative concentre plusieurs enjeux. La captation des étudiants dans la spécialité en est un. Toutefois, un autre enjeu important apparait lié au rapport entre la formation au niveau bac+5 et la construction et le développement des composantes de recherche et des domaines d'étude qui la structurent. Pour le responsable de cet ancien DESS récemment transformé en master, « Un diplôme c'est aussi un lieu de pouvoir, un lieu de lisibilité des travaux de recherche individuel, etc. On n'existe pas si on n'est pas visible… on a plus de mal à faire venir des étudiants dans les équipes de recherche, à monter des projets. L'inscription des enseignants dans les DESS n'est pas extérieure à la question des carrières, et puis, on est enseignant-chercheur, donc il y a l'aspect recherche qui est fortement présent. Globalement ces deux aspects là sont toujours au centre de

tout ». Le développement de telle ou telle autre sous-discipline dans le cadre d'un diplômé de niveau bac+5 master a de fait des effets sur la visibilité de la spécialité et des enseignants-chercheurs qui interviennent dans la formation. La construction d'un DESS auparavant, et aujourd'hui d'un master spécialisé, renvoie au-delà des questions de débouchés professionnels des formations, de cohérence des cursus d'études ou encore d'attractivité des formations, au développement et à la reconnaissance des composantes de recherche, voire plus précisément de certains domaine d'étude à l'intérieur de la composante[750].

4. Conceptions de la professionnalisation des études et définition du contenu des formations

Il a été montré précédemment que pour toutes les filières étudiées, la réforme LMD a tendanciellement constitué un facteur favorisant une évolution de l'offre de formation. Dans la période du contrat quadriennal 2005-2008, les constructions de licences et masters professionnels ont été très largement des constructions dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation prévalait. Pour autant, si le rôle des équipes enseignantes est extrêmement dominant dans ce construit, les acteurs professionnels ne sont bien évidemment pas absents du processus de création des diplômes. La pertinence du diplôme du point de vue pédagogique et au regard de son rapport au marché du travail dépend de la nature et du degré de leur implication dans la définition des contenus et des modalités d'organisation des formations. Les entretiens menés auprès des porteurs de projet ont montré des disparités entre les diplômes quant au degré de participation de ces acteurs professionnels. Ces disparités témoignent de formes de coordinations multiples. Deux modèles types s'imposent à l'analyse du construit des contenus et modalités d'organisation des diplômes :

• (Type 1) des coordinations dans lesquelles l'organisme de formation occupe une position dominante dans la définition de l'orientation du diplôme, de son contenu et de ses modalités d'organisation ;

[750] Cet aspect sera développé par la suite : *4.1. Des coordinations dans lesquelles l'organisme de formation occupe une position dominante.*

• (Type 2) des coordinations dans lesquelles les acteurs professionnels ont sollicité l'organisme de formation et sont dominants dans le construit des enseignements et de l'organisation des études.

L'analyse montre que les rapports entre les professionnels et les acteurs universitaires dépendent d'une certaine manière de la conception de la professionnalisation dominante au sein de l'équipe pédagogique et de l'expérience de la structure de formation dans le domaine de la professionnalisation des études (liens déjà existants avec le monde professionnel, mobilisation de réseaux préexistants à la création des diplômes). Dans certains cas, ce sont les professionnels qui ont sollicité les équipes pédagogiques dans le cadre d'un projet de formation bien déterminé. Mais, pour la majorité des diplômes, la définition du contenu des formations relève de logiques internes (logiques disciplinaires, logiques de postes et stratégie liées à la recherche).

4.1. Des coordinations dans lesquelles l'organisme de formation occupe une position dominante

Les enjeux du développement des licences professionnelles et masters professionnels pour les composantes et équipes enseignantes ont été révélés par l'analyse et exposés ci-avant. Le constat a été fait que les diplômes professionnalisés étudiés sont tous le fruit d'une coordination d'acteurs, et plus particulièrement des rapports entre universitaires et professionnels, tout comme le fait que la forme et le degré d'intervention des professionnels varient selon les diplômes. Sur ce dernier point, l'analyse des modalités d'élaboration et de construction des diplômes, montre qu'une certaine forme de coordination constitue, pourrait-on dire la norme : les coordinations dans lesquelles l'organisme de formation (composante et équipe enseignante) domine les débats liés à la définition de l'orientation du diplôme, de son contenu et de son organisation.

Dans ce cas de figure, le rôle des partenaires professionnels dans la mise en œuvre des formations se résume la plupart du temps à celui de « caution institutionnelle ». Ici, le diplôme ne se caractérise pas par l'expression d'une demande explicite des acteurs économiques et l'implication de ces derniers dans la définition du contenu des études est très faible. Ils jouent tout au plus, le rôle d'interlocuteur réactif au dossier d'habilitation qui leur est proposé en apportant des éléments nouveaux au projet, par exemple en précisant ou recadrant les champs de compétence ciblés par la formation et ainsi rendre le projet plus précis et recevable.

Un enseignant de l'IUT Charlemagne, département Technique de commercialisation, porteur du projet d'habilitation de la licence professionnelle « Marketing opérationnel », résume en quelques mots la manière dont a été élaboré le diplôme : « On s'est réuni avec quelques enseignants, on a construit un programme et après on est allé le présenter à des entreprises, à certains organismes comme le MEDEF, la CGPME, etc, en disant 'voilà notre projet, est-ce que de votre point de vue c'est intéressant ? Ils nous ont suivi et ont écrit une lettre de soutien au projet. C'est un passage obligatoire. Et après avant même que le projet aboutisse, il faut prévoir des intervenants, donc des enseignants, mais aussi des professionnels qu'il faut contacter pour demander s'ils sont partant … même si après il peut y avoir un changement. On a bouclé assez rapidement le projet, on l'a soumis et il a été accepté ». La licence professionnelle « Gestionnaire export », qui est la conversion d'un DNTS, a été également créée de la même manière que le diplôme précédent. Ici encore, l'intervention des organisations professionnelles a eu lieu après la construction du programme et de l'organisation pédagogique des enseignements. Le projet s'est réalisé en interne et a été ensuite proposé aux partenaires susceptibles de s'y inscrire. L'un des critères essentiels des diplômes professionnalisés étant leur orientation professionnelle et la participation des professionnels à la formation, il s'agissait alors pour les porteurs de procéder à ce qui pourrait être qualifié de 'démarchage' du dossier produit. Le porteur de projet explique : « La licence professionnelle gestionnaire export on l'a présentée comme la transformation d'un diplôme alors existant, le DNTS 'Gestion européenne des PME' qui avait une connotation très universitaire, très large. La première année où l'on a présenté le dossier d'habilitation de la licence pro, il n'a pas été habilité. La réponse du ministère était que l'orientation n'était pas suffisamment professionnelle. L'année d'après on a juste très légèrement re-calibré les choses en l'orientant « gestionnaire export » et le présentant comme très professionnalisé. On a été habilité. Donc, l'idée que ça doit être professionnel, c'est déterminant dans l'habilitation. Comme on savait qu'il fallait absolument un engagement des professionnels, on a cherché des soutiens. On a pour ainsi dit vendu notre truc à des institutions comme les chambres de commerce de Meurthe et Moselle, de Moselle. On est allé à la CCI de Meurthe et Moselle, de Moselle. On a vu la direction régionale du commerce extérieur (DRCE). On leur a dit, si vous trouvez que c'est bien, vous nous l'écrivez hein ? On joint donc ces lettres là à la demande d'habilitation et le dossier est passé ».

Ces deux exemples illustrent le processus de construction en œuvre pour la majorité des diplômes étudiés. L'intervention formelle des milieux professionnels dans l'élaboration des diplômes est postérieure à la réalisation d'un projet d'habilitation préconstruit en interne par l'équipe enseignante, ou plus précisément, les enseignants porteurs du projet. Ces acteurs extérieurs (organisations professionnelles, associations, entreprises privées ou publiques, etc.) sont la plupart du temps sollicités par les enseignants responsables du projet afin d'apporter certaines modifications sur les contenus de la formation envisagée, d'apporter leurs suggestions, de se prononcer sur une première ébauche. Ces acteurs professionnels sont surtout sollicités dans le but d'apporter leur soutien formel (lettre de soutien) au dossier d'habilitation et ainsi d'endosser le rôle d'entreprise ou d'institution caution de la qualité supposée de la formation. Les sollicitations des universitaires auprès de partenaires extérieurs divers s'inscrivent également dans une démarche pragmatique consistant à planifier l'intervention de professionnels dans l'enseignement, et de trouver un certain nombre d'organisation accueillant les étudiants stagiaires. Les discussions sur le fond, si elles ont lieu, se résument pour les structures professionnelles à l'énonciation de profil de compétences spécifiquement rattachées à des contextes de production particulier. Ces types de compétences détermineront les contenus très explicitement professionnels de la formation. A ces modules d'enseignement professionnel seront ajoutés des modules plus disciplinaires, académiques ou théoriques. (Aspects essentiels du point de vue de l'UFR et de la filière).

Les modalités de fonctionnement du diplôme et le contenu des formations sont construits surtout eu égard à des éléments internes aux équipes enseignantes.

4.1.1. Logiques disciplinaires, logiques de postes et stratégie de carrière individuelle.

Dans ce type de coordinations, l'orientation professionnelle du diplôme, la nature des enseignements et l'organisation pédagogique de la formation sont surtout le fruit de choix internes liés à des logiques disciplinaires, logiques de postes ou stratégies de carrières. La logique des enseignants est souvent de proposer des enseignements en cohérence avec leurs champs de recherche, du moins dans les domaines qui leur permettent de valoriser des compétences personnelles et d'attacher leur nom à un diplôme.

La construction des diplômes fait appel à l'inscription dans son contenu d'un certain nombre de disciplines ou sous-disciplines (spécialités) dont l'importance dans le volume horaire total constitue en soit un élément déterminant de la maquette finale. La

représentation des disciplines dans la formation coïncide d'abord avec des logiques de poste. Aussi, à l'obligation de construire une maquette de formation cohérente avec la finalité professionnelle de celle-ci, s'ajoutent des contraintes internes orientant fortement le contenu du diplôme. Un enseignant de l'UFR AES, porteur de projet dans le cadre d'un master professionnel, relate la manière dont a été déterminé le contenu de la formation : « on a eu quelques réunions, un peu houleuses, c'était des réunions sur le fond. On a eu le droit a des réflexions : 'Quoi ce cours là il a disparu, mais pourquoi ?' Le souci c'était bien sûr la répartition des enseignements. En gros, chacun voulait sa part du gâteau, il fallait que chacun s'y retrouve dans son service. Après on est une filière pluridisciplinaire, et chaque discipline entend aussi avoir une certaine place dans les maquettes. Monsieur X voulait absolument des TD en deuxième année de socio, je l'ai toujours entendu dire cela. C'est des petites disciplines qui, par le LMD, ont réussi à obtenir une place plus grande. On a aussi baissé le poids des enseignements en droit. On les a augmenté en sciences politiques, ça n'avait là aussi rien à voir avec une analyse des débouchés des étudiants. Bon, la filière a une histoire. Les gens qui l'ont monté c'était des économistes et des juristes, ce n'était pas des sociologues et des politistes. Les maquettes, elles traduisent aussi ça. (...) Par ailleurs, lorsque monsieur X demande des TD en socio ce n'est pas seulement parce qu'il a quelqu'un à mettre derrière ou qu'il a besoin d'un service. Mais parce que ça sert aussi la discipline. Il y a aussi des gens qui viennent de la fac de droit et qui font un bout de leur service chez nous, il a fallu garder leur service, et c'est comme ça, bon. (…) c'est aussi pour que leur nom soit bien visible sur les plaquettes, voyez-vous ? ».

La construction des contenus d'enseignement peut apparaître également comme le jeu de stratégie de carrière. A chaque diplôme est associé un nom d'enseignant, son responsable. Le niveau des enseignements constitue pour l'enseignant un moyen d'asseoir sa compétence dans un domaine et une discipline (donner des cours au niveau M, plutôt que L). L'activité d'enseignement, notamment pour les diplômes de troisième cycle constitue un lieu de valorisation des travaux de recherche ; et par la même occasion des disciplines qui s'y rattachent. La mise au jour de responsabilités administratives et organisationnelles, la présence du nom de l'enseignant-chercheur sur la maquette, ou encore la réalisation d'un service dans un master au niveau Bac+5, sont autant d'éléments qui s'inscrivent comme facteurs de détermination des contenus. La construction des

diplômes implique donc des stratégies d'affirmation individuelle et d'identification d'un domaine disciplinaire.

4.1.2 Stratégie de consolidation ou de développement d'un champ disciplinaire et/ou de recherche.

Dans certains cas, ce sont des logiques de recherche ou de laboratoires qui interviennent. La construction d'un master peut alors être conditionnée par une dynamique de recherche. Les équipes de recherches (enseignants inscrits dans l'équipe) sont quelquefois à l'initiative de la création de nouveaux diplômes. Les contenus de la formation sont déterminés par la configuration de la recherche, d'un domaine ou d'une discipline, et des secteurs à y développer. La construction d'un nouveau diplôme permet alors de valoriser telle spécialisation de recherche plutôt qu'une autre, entraînant ainsi la valorisation de tel groupe d'enseignants-chercheurs spécialisés dans tel domaine, ou permettant le recrutement d'enseignants-chercheurs dans le champ concerné. Le domaine d'enseignement lié au domaine de recherche que les porteurs de projet jugent, pour des raisons évidentes, bon de développer, va être au principe de l'identification d'un champ d'activité, d'un domaine, ou d'un sous-domaine restreint à l'intérieur d'une discipline.

La construction des masters permet alors d'intervenir dans le rapport de force entre disciplines, voir entre des sous-disciplines ou spécialités à l'intérieur du département, et les axes de recherche qui s'y rattachent. Le responsable du master « Psychologie du travail et ergonomie » explique le contexte de la construction du diplôme : « Les discussions autour de la création du diplôme ont été difficiles. Cela tient à une rivalité qui correspond bien à l'institution dans laquelle on est, à savoir… Un diplôme, c'est aussi un lieu de pouvoir, un lieu de lisibilité des travaux de recherche individuel, etc.… On n'existe pas si on n'est pas visible… on n'a plus de mal à faire venir des étudiants dans les équipes de recherche, à monter des projets. L'inscription des enseignants dans le diplôme n'est pas non plus extérieure à la question des carrières enseignantes, et puis, on est enseignant-chercheur, donc il y a l'aspect recherche qui est fortement présent. Globalement ces deux aspects là sont toujours au centre de tout ». (…) « Il y a des jeux, institutionnels, politiques, financiers et administratifs fortement présents. Si il y a une cinquième année en psychologie spécialisée dans tel domaine, clairement identifiée, ça veut dire que ça créé une filière et ça permet d'attirer plus d'étudiants dans ce domaine. Ça veut dire que l'équipe qui a créé le diplôme va attirer plus d'étudiants et donc va voir

son importance augmenter. C'est la réalité. Et qui dit plus d'étudiants, dit plus de moyens. Ça dit aussi qu'il y en a un certain nombre qui vont s'orienter vers la recherche et renforcer la sous-discipline et l'équipe. Il y a des enjeux en terme de nombre de thèses, donc en terme d'activité de labo, etc. ».

Parfois, ce qui détermine la création d'un master et la délimitation de son champ de compétence résulte dans la venue d'un nouveau chercheur à l'intérieur du département et venant structurer un nouvel axe de recherche. Le responsable du master « Psychologie normale, clinique et pathologique », relate l'élément qui a déterminé l'orientation du diplôme : « Le master est la continuité du DESS de psychologie de l'évaluation qui était très ciblé sur l'évaluation des personnes. Suite à des changements de configuration interne, de recrutement et surtout à l'arrivée de monsieur X, on a élargi le master vers des domaines nouveaux. Quand il est arrivé, on a discuté avec lui, et on a défini son domaine de compétence ».

4.1.3. Des enseignants disposant d'une connaissance des milieux professionnels : une implication informelle des professionnels dans la construction des diplômes.

Le rôle des milieux professionnels dans cette construction n'est pas pour autant totalement absent. Si pour une très grande majorité des diplômes étudiés, leur création n'est pas à l'origine d'une 'demande économique' ou d'une 'demande sociale', l'ajustement du contenu des formations à l'emploi peut se faire de façon plus informelle.

La connaissance du marché du travail, des milieux professionnels et des emplois auxquels prédestinent les formations constitue un argumentaire couramment utilisé par les équipes enseignantes ; argumentaire de légitimation des choix opérés en interne sur l'orientation et le contenu de la formation. L'équipe enseignante fait en effet valoir une expérience dans le domaine de la formation et une connaissance des milieux professionnels, dimensions difficilement objectivables du point de vue de l'analyse. Le directeur de l'UFR AES : « On dispose d'une certaine expérience et connaissance du marché du travail. On est en relation depuis assez longtemps avec des institutions professionnelles, des associations de professionnels qui nous renseignent. On est depuis quelques années déjà en contact avec des directeurs des ressources humaines qui au cours de discussions informelles nous signalent les évolutions du métier, les potentialités d'emplois, les … Notre connaissance du marché du travail, elle s'élabore progressivement par ces différents contacts. C'est une série de contacts avec les professionnels préexistants depuis

des années qui permettent de cerner un peu les conditions du marché et les marchés potentiels où il fallait développer des formations ». Le directeur de l'IUT Nancy-Charlemagne se réfère aux mêmes arguments : « Je dirais qu'on a déjà une première chose, c'est l'expérience. Cette expérience, elle tient surtout sur un réseau de connaissances qu'on a dans les entreprises. Bon, dans chaque département, la plupart des enseignants ont des contacts dans les entreprises, formels, informels, etc. C'est de ces connaissances un peu … qu'on s'inspire pour essayer de construire des formations répondant à des problèmes et des attentes qu'ont pu formuler les professionnels. ».

Les enseignants formulent spontanément leur projet sur la base d'intuitions, d'idées en s'appuyant parfois sur les données statistiques relatives à l'insertion professionnelle des diplômés et de la configuration et l'évolution du marché du travail. Les choix quant-à l'orientation des diplômés sont aussi dans des proportions variables la résultante de contacts ou de relations établies à la suite de contrats de recherches, de stages étudiants, de formations déjà existantes comme par exemple les DU (diplômes d'université) ou les DESS. Pour certains diplômes, des contacts sont noués avec des entreprises, à la faveur de relations déjà instituées à l'occasion de formations antérieures. Leur mise en œuvre est alors plus étayée et la participation des entreprises davantage garantie. Pour d'autres diplômes, les orientations données aux formations professionnalisées relèvent plus de l'intuition que d'une réelle connaissance des secteurs d'activités ou des emplois ciblés.

D'une manière générale, même si la logique d'offre procède fréquemment d'une volonté des enseignants de diversifier les débouchés professionnels de leurs étudiants, elle peut correspondre à des préoccupations et des demandes d'entreprises non explicitement formulées.

4.2. Des coordinations dans lesquelles les acteurs professionnels ont sollicité l'organisme de formation et sont dominants dans le construit des diplômes

Pour quelques diplômes les acteurs professionnels sont à l'initiative de l'ouverture de la formation et dominent dans le processus de construction des contenus et modalités d'organisation des études. Dans ce cas de figure, le diplôme est l'expression d'une demande formelle des professionnels. Pour les deux diplômes que sont la licence professionnelle « Distribution » (Distech-Grande surface) et « Management d'une équipe dans la protection sociale » proposés au sein de l'UFR AES, les partenaires professionnels ont été demandeurs et porteurs de la création de la formation. La licence

professionnelle représente pour ces derniers une manière d'externaliser à moindre coût une formation qu'ils auraient dû réaliser en interne. D'un point de vue pratique, les organisations professionnelles dominent dans la définition des compétences ciblées par le diplôme, du contenu et des modalités d'organisation des enseignements. Les professionnels sont non seulement à l'initiative du projet, mais également présents tout au long du processus de construction et de mise en œuvre des formations. Ils définissent leurs 'besoins' en termes de compétences et ciblent le (ou les) débouché(s) auxquels les futurs diplômés sont prédestinés. Enfin, ils participent, une fois le diplôme habilité, à la sélection des candidats, aux enseignements et aux jurys d'examen.

4.2.1. Le cas de la licence professionnelle « Commerce – option Distribution » (Distech Grandes-Surfaces)

(a) Finalités et caractéristiques de la formation

La licence professionnelle « Commerce - Option Distribution - Mention Management et Gestion de Rayon (Distech / Grandes Surfaces) » a été créée à Nancy2 au cours de l'année 2000-2001[751]. Le diplôme a pour caractéristiques un pilotage par le secteur professionnel et une déclinaison sur une large part du territoire. La licence professionnelle « Commerce – option Distribution » est le fruit d'un partenariat entre quinze grandes enseignes de la grande distribution[752] et 17 organismes de formation universitaires[753] formant l'association Distech Grandes-Surface (Encadré 30). La formation, conduisant à la licence professionnelle commerce option distribution à Nancy2 est organisée dans le cadre de partenariats étroits entre l'Université Nancy 2 – ISAM IAE Nancy, la Région Lorraine, le CFA de la CCI de Meurthe et Moselle et les enseignes partenaires[754]. Elle associe étroitement l'université et les milieux professionnels pour la

[751] *« A la rentrée universitaire1996, le centre de formation DISTECH de Strasbourg a été transféré dans un premier temps au sein de l'ICN – Université Nancy 2, puis dans un second temps, en septembre 2000, à l'UFR AES, date à laquelle le diplôme est devenu, après demande d'habilitation, Licence Professionnelle, toujours en alternance. Chaque centre de formation bénéficie de l'appui d'un CFA (universitaire, consulaire, interprofessionnel, de branche, etc.) ».* Dossier de renouvellement d'habilitation à délivrer la licence professionnelle Commerce option Distribution DISTECH « Grandes Surfaces », Campagne 2009.

[752] L'association Distech Grandes-Surfaces regroupe quinze groupes de la grande distribution : Auchan, Boulanger, Electro-dépôt, Carrefour, Carrefour Market, Casino, Conforama, Kiabi, Leroy Merlin, Metro, Match, Monoprix, Spar et Simply.

[753] Implantions de la formation Distech Grandes-Surface : Lille, Nancy, Strasbourg, Paris, Rouen, Brest, Angers, Sénart, Dijon, Limoges, Lyon, Grenoble, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Nice et Aix-en-Provence.

[754] Les entreprises partenaires de la Licence Professionnelle Commerce option Distribution, à Nancy, sont : Auchan, Atac, Boulanger, Carrefour, Conforama, Géant et Match.

conception de la formation, son financement, sa réalisation et l'aide à l'insertion. L'UFR AES gère et forme les apprentis Distech en tant qu'Unité de Formation par Apprentissage (UFA)[755], par délégation du CFA / CCI de Meurthe et Moselle.

Encadré 29 : L'association Distech Grandes-Surfaces

Régie par la loi du 1er juillet et le décret du 16 août 1901, « Distech / Grandes-Surfaces » est une association nationale. L'association est née de l'ambition des grands distributeurs de former des jeunes de niveau bac+2 au secteur de la distribution. Elle est le fruit d'un partenariat étroit de quinze enseignes de la grande distribution et dix-sept organismes de formations universitaires recouvrant l'ensemble du territoire national.

Une charte définit le mode de fonctionnement, les contenus de la formation et les conditions de rémunération des apprentis, ceci pour l'ensemble des diplômes implantés.

Le diplôme s'adresse, en premier lieu, à un public issu de formations technologiques Bac+2 (DUT Techniques de Commercialisation ou GEA, DEUST, BTS Management des Unités Commerciale ou Vente ou Gestion, L2 AES, etc.). Il a pour objectif de préparer les étudiants au secteur de la distribution en qualité de « Manager de Rayon » ou « Chef de rayon ». Le métier de Manager de Rayon dans la grande distribution est décrit comme « une fonction clef avec des responsabilités élargies dans de multiples domaines tels que la gestion, l'animation et la vente. Le manager de rayon est un véritable leader, capable de former, de dynamiser et de promouvoir son équipe. Il a la responsabilité de l'animation commerciale de son rayon, et bien sûr, il doit obtenir des résultats financiers, au même titre qu'un dirigeant d'entreprise. (…) Au sein d'un magasin, le manager de rayon peut ensuite se diriger vers des postes de chef de groupe, chef de département, chef de secteur, voire prendre la direction d'un supermarché »[756].

Dispensée durant un an, par apprentissage, alternant enseignement à l'Université Nancy 2 (UFR AES) et stage en milieu professionnel, la formation s'articule autour de 5 grands axes (gestion, commerce, management, mémoire/projet tutoré et formation en entreprise). L'année de formation comprend 750 heures d'enseignements et de travaux sur projets,

[755] *« La création d'une UFA est subordonnée à la conclusion d'une convention passée entre un centre de formation d'apprentis et un établissement d'enseignement public (EPLE) ou privé sous contrat, ou un établissement de formation et de recherche. Désormais, tout CFA, quel que soit son organisme gestionnaire, qu'il assure lui-même ou non des formations, peut conclure une convention créant une UFA ».* BO n° 12 du 23 mars 2006

[756] Maquettes de formation de la Licence professionnelle Commerce, Option Distribution, mention « Management et Gestion de Rayon » (DISTECH Grandes-Surfaces), 2010-2011.

ponctuées de quatre périodes de formation en entreprise (de 4 à 9 semaines chacune) totalisant 29 semaines.

Tableau 91 : Maquette pédagogique de la licence professionnelle Distech Grandes-Surfaces (2009)

UE	Fonctions	CM	TD	Autres
UE0	**Fonction adaptation**			
	Mise à niveau	35h		
U1	**Fonction Gestion**			
	Comptabilité générale	30h		
	Gestion financière	40h		
	Logistique	40h		
	Informatique	28h	12h	
	Droit appliqué à la Distribution	25h		
	Hygiène alimentaire	15h		
UE2	**Fonction Commerce**			
	Connaissance de la Distribution	40h		
	Markéting stratégique	35h		
	Marketing de la distribution et Géo-marketing	6h		
	Techniques Commerciales	35h		
	Marchandising et gestion du rayon	75h		
UE3	**Fonction Management**			
	Principes du management	50h		
	Techniques de communication		15h	
	Management opérationnel (jeux de rôle)		35h	
	Droit social	20h		
	Anglais		20h	
	Jeu d'entreprise (application informatique)		20h	
	Cycles de conférences	20h		
UE4	**Projet tutoré (Mémoire) ***			150h
UE5	**Formation en entreprise ****			29 semaines

** « Le projet tutoré individuel représente au moins un quart du volume de la formation, hors période de formation en entreprise, constitue une Unité d'Enseignement (UE) à part entière. Il implique l'élaboration d'un mémoire qui donne lieu à une soutenance orale. Celle-ci se déroule à la fin de l'année de formation, au cours du mois de septembre, devant un jury composé de professionnels et d'universitaires ».*

*** La formation en entreprise comporte quatre périodes réparties durant l'année de formation, en alternance avec celles consacrées aux cours. Chaque période de formation en magasin conduit à une évaluation de l'étudiant par l'entreprise d'accueil.*

(b) La construction de la licence professionnelle Distech au sein de l'UFR AES

La construction de la licence professionnelle Distech au sein de l'UFR AES relève à la fois de l'initiative de l'association Distech et de l'opportunisme de l'UFR AES et de son équipe pédagogique. La licence professionnelle est la conversion d'un ancien Diplôme d'Université (DU) délivré par l'ICN qui avait déjà vocation à former des 'managers de rayon'. Dans le cadre de ce DU, il y avait déjà un partenariat assez étroit entre l'ICN et l'association Distech grandes-surfaces. Le DU offrait une formation en apprentissage complètement financée par les professionnels par le biais de la taxe d'apprentissage. La

conversion du DU en licence professionnelle et son transfert de l'ICN à l'UFR AES s'est réalisé en 2000. C'est, pour reprendre les propose du directeur de l'UFR, par « un jeu de relations personnelles » et en réponse aux sollicitations de l'association Distech que la licence professionnelle a vu le jour. « Je ne sais pas comment dire les choses, sans rentrer dans des considération trop… personnelles. Les relations entre l'association Distech et l'école de management ICN se dégradaient. En fait, Distech doutait des modalités de gestion du diplôme. Distech cherchait donc un autre point d'ancrage. Par un jeu de relations personnelles, j'ai été contacté pour accueillir le diplôme à la place de l'ICN. C'était encore un DU. Et ensuite le décret sur les licences pro est sorti. On a tout de suite pensé qu'il fallait faire passer le diplôme en licence pro. Le dossier d'habilitation a été monté en partenariat étroit avec Distech, qui a imposé quand-même beaucoup ses idées, et avec la CCI qui sert de CFA ».

La conversion de l'ancien DU rapatrié de l'ICN au sein de l'AES s'est réalisée sous la coupe des professionnels. Les CFA de la Chambre du Commerce et de l'Industrie de Meurthe et ceux Moselle se sont également impliqués dans le processus. Un enseignant de l'UFR AES impliqué dans la construction de la licence au moment de sa création en 2000-2001 parle d'un diplôme livré "clés en main" : « Il n'y avait pas de gros travail à produire. Pas de construction d'une maquette, de démarchage de partenaires, etc. Le projet était déjà quasiment monté, il fallait juste un hébergement. C'était clé en main, entre guillemets ». L'association Distech occupait une position dominante dans le processus de d'élaboration du dossier d'habilitation, comme dans toutes les phases de définition du projet liées au fonctionnement et à l'organisation de la licence : définition du contenu, sélection des étudiants, enseignements, accueil en stage, jury d'examen et certification, financement. Un enseignant explique par exemple que les étudiants sont sélectionnés dans le cadre d'« un jury qui associe des universitaires et les enseignes, où ces dernières restent dominantes dans le processus de sélection, dans la réalisation de la formation et dans le jury d'examen ». Les enseignants n'interviennent dans la sélection qu'en amont en opérant un premier tri des dossiers de candidature. Le recrutement s'opère ensuite à l'initiative des entreprises qui réalisent une deuxième sélection sur dossier. Les personnes sélectionnées sont dans une dernière phase soumises à un entretien auprès d'un jury mixte, où l'avis des professionnels reste déterminant.

L'ouverture du diplôme à Nancy2 au sein de l'UFR AES relève d'une certaine convergence d'intérêts. Du point de vue de la filière AES, la création de la licence

professionnelle Distech est liée en premier lieu à une raison d'ordre financière. La licence représente un intérêt financier pour l'UFR AES qui perçoit par la taxe d'apprentissage[757] (Encadré 31) un apport supérieur au coût réel de la formation. Le diplôme est financé par les entreprises de la grande distribution regroupées au sein de Distech. Le responsable de la filière AES l'explique : « L'ensemble de la formation est financé par la grande distribution qui verse sous forme de taxe d'apprentissage les sommes correspondant au coût moyen de la formation à la CCI. Nous on paye tout, et on facture ensuite à la CCI (…) Pour dire les choses clairement, la licence professionnelle est lourde à gérer, mais les enseignes renvoient l'ascenseur en nous envoyant de la taxe d'apprentissage au-delà de la somme nécessaire pour financer la formation. Le financement nous permet d'équiper une salle informatique, d'acheter des logiciels professionnels. Si on n'avait pas ça, on ne serait pas installé comme on est ».

Encadré 30 : La taxe d'apprentissage

Instituée en 1925, la Taxe d'Apprentissage est un impôt versé par les entreprises permettant de financer les dépenses nécessaires au développement des formations premières à caractère technologique et professionnel, dont l'apprentissage. Elle est due principalement par les entreprises employant des salariés et exerçant une activité commerciale, industrielle ou artisanale, dès la première année d'activité (au prorata des salaires versés) et dès le premier salaire.

Son montant est fixé à 0,5% de la masse salariale brute (base sécurité sociale) et doit être versé obligatoirement avant le 28 février de chaque année à un OCTA (Organisme Collecteur de Taxe d'Apprentissage) par l'employeur au titre de l'année civile.

En 2008, la loi 4 L-1-08, supprime la taxe d'apprentissage[758]. « La déclaration de taxe d'apprentissage et de contribution au développement de l'apprentissage (n° 2482), ainsi que celle de participation à la formation professionnelle continue des employeurs de moins de dix salariés (n° 2486) sont supprimées à compter du 1er janvier 2008 ».

Du point de vue des entreprises, la licence professionnelle constitue également un intérêt financier non négligeable. Elle est un moyen d'externaliser le coût d'une formation

[757] Instaurée en 1925, la taxe d'apprentissage concerne les employeurs qui doivent participer financièrement aux formations professionnelles et technologiques. Ces formations sont destinées à préparer les jeunes avant leur entrée dans la vie active à être ouvrier, employé spécialisé, ou encore ingénieur. Les entreprises sont obligatoirement soumises à cette taxe et doivent s'en acquitte

[758] Direction Générale des Impôts, 2008, BO n°5 du 10 janvier 2008, 4 L-1-08.

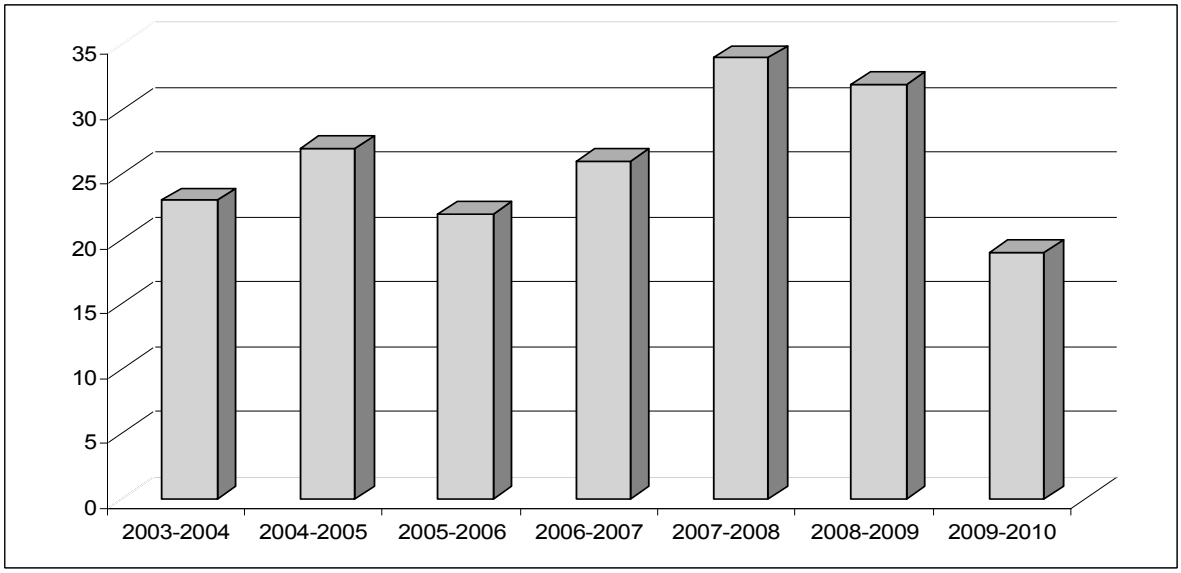
qu'elles auraient dû assurer complètement en interne. La structure intermédiaire, que constituent l'université et l'UFR AES, en tant que UFA, permet de traduire le besoin de chacune des entreprises en un besoin commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût. Cette forme de sous-traitance de la formation professionnelle d'entreprise, explique le taux d'insertion relativement important des apprentis au terme de leur formation. Près de 70% des sortants de Distech trouvent un emploi dans les entreprises qui les ont accueillies en stage.

(c) L'insertion professionnelle des diplômés

Les données produites par l'Observatoire de la Vie Etudiante et de l'Insertion Professionnelle permettent d'appréhender de manière chiffrée la nature et l'évolution des effectifs ainsi que l'insertion professionnelle des diplômés à Nancy2 de la licence professionnelle Distech. Si les données relatives aux effectifs sont fiables, celles traitant de l'insertion professionnelle demandent plus de prudence dans l'interprétation. Les données relatives à la situation des étudiants de la promotion 2007-2008 ne portent en effet que sur seulement 64% de ceux-ci.

Le nombre d'inscrits dans la licence professionnelle Distech est à la hausse entre 2003 et 2007, mais connait une baisse relativement importante entre 2007 et 2009 (34 étudiants en 2007, contre 19 en 2009).

Graphique 28 : Etudiants inscrits en LP « Commerce » Distech Grandes-Surface (Nancy2)



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

La licence professionnelle accueille essentiellement des étudiants de DUT et BTS. Si les diplômés de DUT représentaient près de 70% de l'effectif total en 2003, contre un peu plus de 30% pour ceux provenant de BTS ou BTSA, la tendance s'inverse à compter de 2005. En 2007 la licence professionnelle Distech est composée à 64,7% de diplômés de BTS/BTSA, contre 14,7% pour les diplômés de DUT.

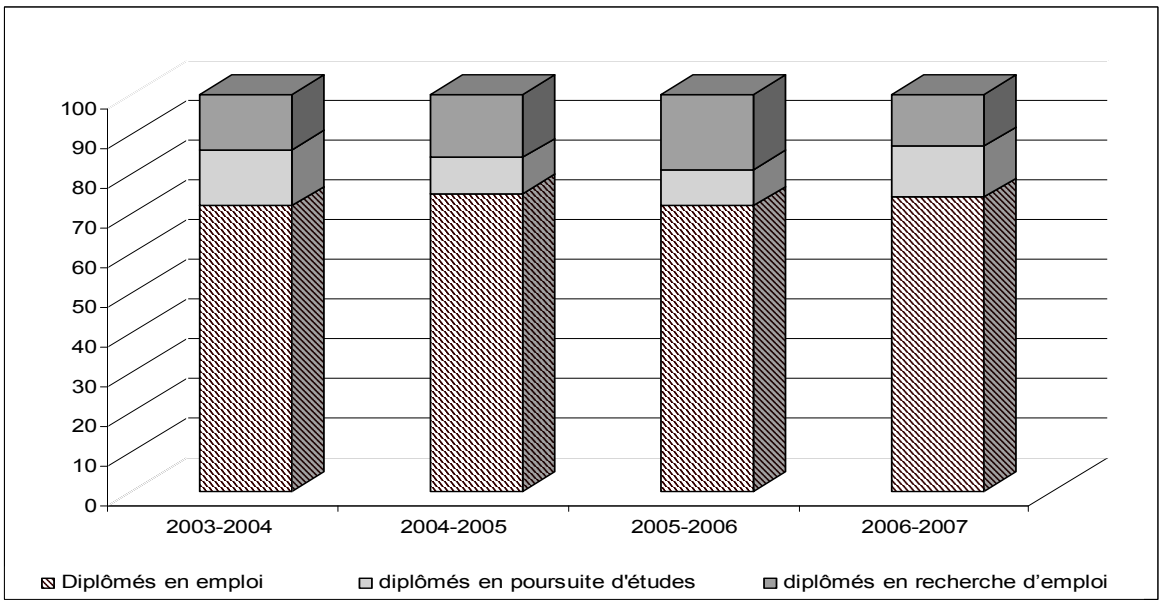
Tableau 92 ***: Effectifs et Origine des étudiants inscrits en licence professionnelle Distech Grandes-Surfaces***

Origine des étudiants (Dernier diplôme obtenu)	**2003-2004**	**2004-2005**	**2005-2006**	**2006-2007**	**2007-2008**
L2	1		2	1	
DUT	14	13	9	9	5
BTS – BTSA	7	13	11	10	22
autres	1	1		6	4
Inscrits ayant bénéficié d'une VAP					3
Total	**23**	**27**	**22**	**26**	**34**

Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

L'étude du devenir des diplômés de la licence professionnelle montre une tendance à une insertion assez rapide dans l'emploi et cela pour la très grande majorité des étudiants.

Graphique 29 : Situation des diplômés de la LP « Commerce » Distech, 4 mois après l'obtention du diplôme



Sources : Service Statistiques et Suivi de Gestion / Université Nancy2

Une enquête de l'observatoire de Nancy2, portant sur les diplômés de la promotion 2007-2008, montre que six mois après l'obtention du diplôme, sur 21 diplômés dont la situation est connues, 13 sont en emploi, 5 en études et 3 à la recherche d'un emploi.

Tableau 93 : Situation des diplômés de la promotion 2007-2008 six mois après l'obtention du diplôme

Situation	Effectif
Etudes (reprise ou poursuite)	5
Emploi	13
Recherche d'emploi	3
Inactivité	0
Sans réponse	12
Taux de situation connue	64%

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

11 des diplômés sur les 13 en emploi au moment le l'enquête ont signés un contrat à durée indéterminée (CDI), 1 est en Contrat à duré déterminé (CDD) et 1 est en Intérim. Ces emplois appartiennent dans la quasi-totalité au secteur privé.

Tableau 94 : Statut juridique de l'emploi occupé six mois après l'obtention du diplôme

Statut de l'emploi	Effectif
CDI	11
CDD	1
Intérim	1
Total	13

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

Si les chiffres montrent une entrée en emploi plutôt favorable aux diplômés de la licence professionnelle Distech, l'adéquation qualitative entre la formation et l'emploi est plutôt moyenne. Puisque le métier de « chef de rayon », débouché ciblé par la formation, ne représente que 4 emplois sur 12. Les autres emplois sont tout de même sur des métiers appartenant au secteur de la distribution.

Tableau 95 : Emplois occupés six mois après l'obtention du diplôme (ROME)

Répertoire des emplois occupés[759]	Effectif
Animateur commercial	1
Assistant Manager	2
Chargé de clientèle de banque	1
Chef de rayon (hors produits frais)	4
Directeur adjoint d'hypermarché	1
Gestionnaire en entreprise	1
Superviseur d'hypermarché ou de supermarché	1
Vendeur en informatique	1
Total	12

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

[759] Les emplois sont regroupés selon la nomenclature ROME.

4.2.2. Le cas de la licence professionnelle Management d'une équipe dans la protection sociale (MEPS)

(a) Finalités et caractéristiques de la formation

La licence professionnelle « Management d'une équipe dans la protection sociale » a été créé en 2006, en partenariat avec l'IAE (soit l'année de la mise en place de LMD dans l'établissement). La responsabilité administrative et pédagogique est assurée par l'UFR AES, en étroite collaboration avec le Centre de Recherche et de Formation de Dijon[760] et l'appui de l'Union des Caisses Nationales de Sécurité Sociale[761] (UCANSS), responsable de la coordination des politiques de formation et du suivi des politiques de recrutement des organismes de Sécurité sociale. L'UNCASS, responsable est à l'initiative de la création de la licence professionnelle habilitée en 2006.

Le diplôme forme les étudiants au domaine du management d'une équipe au sein des organismes de protection sociale, soit les futurs managers de proximité du secteur social (le régime général de Sécurité sociale, les régimes spéciaux et particuliers, les caisses complémentaires, les mutuelles, les institutions de prévoyance, Pôle emploi, etc.). La formation est en alternance et articule des phases d'acquisitions théoriques dans le cadre des enseignements à l'Université Nancy 2 et des phases de mise en situation professionnelle dans le cadre des stages pratiques en organisme.

Tableau 96 : Maquette pédagogique de la licence professionnelle MEPS (2009)

UE		Heures
U1	**Protection sociale et évolution du monde contemporain** *Organisation et évolution du système de protection social en France* *Systèmes comparés de protection sociale* *Economie de la protection sociale, gestion du risque*	60
UE2	**Management d'une équipe de travail** *Eléments de sociologie des organisations*	85

[760] L'Union des caisses nationales de Sécurité sociale (UCANSS), organisme d'aide aux caisses de sécurité sociales (CNAM, CNAV, CNAF et ACOSS), a été créée en 1970. L'UCANSS est chargée d'assurer les tâches d'intérêt commun pour les caisses nationales de sécurité sociale relatives à la formation professionnelle notamment.

[761] *« Le Centre de Recherche sur la Formation (Crf) est la principale structure de recherche et de formation à la recherche en formation et professionnalisation du Conservatoire National des Arts et Métiers. Dans un domaine correspondant à la spécificité du CNAM, il regroupe 55 chercheurs et forme un réseau ouvert à plusieurs universités et établissements d'enseignement supérieur français et étrangers. Reconnu Equipe d'Accueil de Doctorants depuis 1992, il organise un Doctorat de Formation des Adultes et co-organise un Master Européen de Recherche. Il anime la Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles du Cnam (MRPP), qu'il a créée. Il est engagé avec l'Université de Louvain la Neuve dans la constitution d'un Institut Européen de Recherche sur la Formation et l'Analyse des Activités (IERFA). Le CRF a pour objet de recherche et d'étude les pratiques de formation et de développement de compétences en lien avec les pratiques professionnelles. Il mobilise à cette fin une problématique de la construction conjointe des activités et des sujets en situation ».*Site officiel du CRF, http://www.cnam-crf.org/crf/.

	Psycho-sociologie du travail *Approches managériales* *Communication professionnelle*	
UE3	**Production et gestion de l'information** *Les systèmes d'information des organismes de protection sociale* *Droit de la protection sociale* *Langues vivantes*	92
UE4	**Gestion des ressources humaines** *Gestion de l'emploi et des compétences* *Droit du travail, conventions collectives*	45
UE5	**Gestion et organisation d'une unité de travail** *Organisation du travail* *La fonction de management de proximité* *Relation de service et démarche qualité* *Procédures budgétaires et contrôle interne*	92
UE6	**Stratégie et conduite de projet** *Eléments de sociologie des organisations* *La fonction de management des ressources humaines* *Conduite de projet et gestion du management*	55
UE7	**Projet professionnel**	140
UE8	**Stage tutoré en entreprise et mémoire ***	560

* Pour que le stage soit validé, sa durée doit être au minimum de 16 semaines, soit 560 heures.

(b) La construction de la licence professionnelle « Management d'une équipe dans la protection sociale » au sein de l'UFR AES

Comme ce fut le cas pour la création de la licence professionnelle Distech, la licence professionnelle « Management d'une équipe dans la protection sociale » est née d'une demande d'organisations professionnelles. Le diplôme a été créé suite à une demande faite à l'AES et provenant du directeur de l'Union de Recouvrement des Cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales (URSSAF). L'institution demandait l'ouverture d'une licence professionnelle dans le but de former des futurs managers de proximité des organismes de protection sociale qui vont devoir faire face, dans les prochaines années, à un départ massif en retraite de leurs personnels et en particulier de leurs personnels encadrant. La formation demandée devait très explicitement former des cadres intermédiaires opérationnels à l'exercice du métier de responsable d'unité de travail dans un organisme de protection sociale (le régime général de sécurité sociale, les régimes spéciaux et particuliers, les caisses complémentaires, les mutuelles, les institutions de prévoyance, Pôle emploi, etc.). « Il y a trois ou quatre ans, on a été contacté par le directeur de l'URSSAF qui nous a exposé leurs préoccupations pour l'ensemble des caisses de protection sociale en matière de recrutement des cadres intermédiaires. Avec le départ à la retraite de la génération du baby boom, on va se

retrouver avec une pénurie de main d'œuvre, en particulier pour ce qui est de l'encadrement des équipes d'opérateurs (traitement des dossiers). Leur demande, c'était qu'on monte une formation universitaire type licence professionnelle pour former ces cadres intermédiaires »[762].

Si la création du diplôme relève explicitement d'une attente formulée par un acteur économique, elle participe également au développement de l'AES. La construction du diplôme est pensée, du point de vue de l'AES, comme une opportunité à saisir permettant de développer l'offre globale de formation en y ajoutant un débouché de niveau 3 en cohérence des options de formation au niveau 2. Un enseignant intervenant dans la filière explique : « nous ça nous semblait intéressant, puisque ça faisait un débouché supplémentaire pour nos étudiants, dans un registre qui est typiquement de la gestion d'équipe, GRH, etc. En plus, on avait déjà en DEUG, une option Sciences sanitaires et sociales. Donc ça nous semblait d'autant plus intéressant de le faire. On se disait, pour ceux qui ont choisi l'option sciences sanitaires et sociales, ça peut être des débouchés normaux et en AES toujours. C'était dans cette perspective là qu'on l'a créée ».

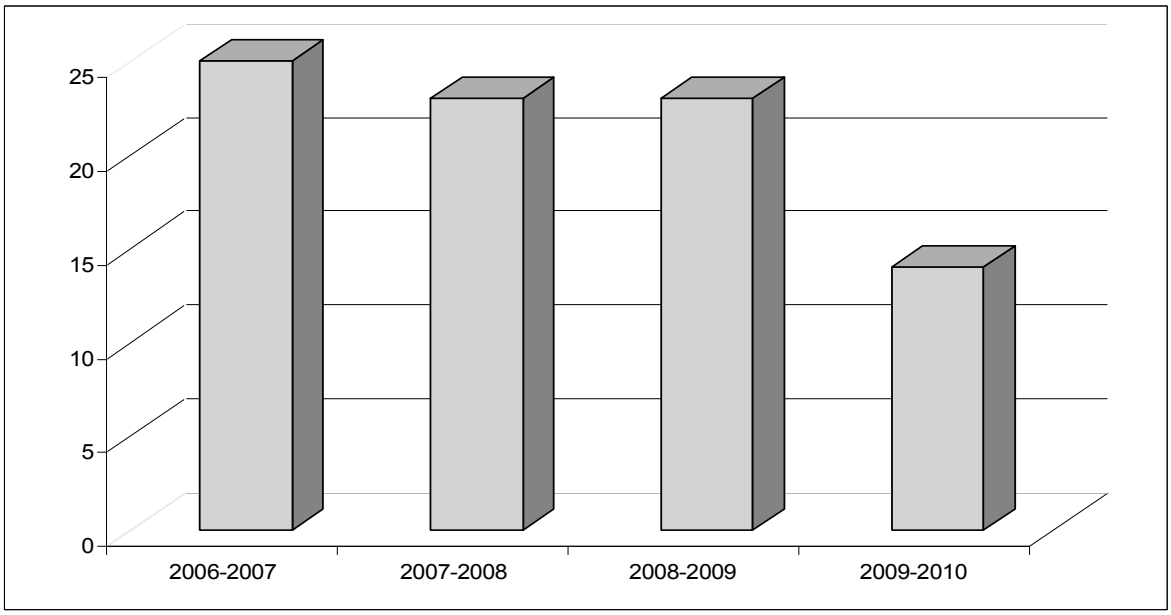
Le dossier d'habilitation qui notifie les modalités d'organisation et de fonctionnement du diplôme a été réalisé en collaboration étroite avec les partenaires extérieurs. « On s'est mis au travail pour construire un dossier d'habilitation solide. On a créé une maquette, créée et discutée en partenariat étroit avec les caisses de sécurité sociale. On a pris en particulier des contacts avec le CRF, Centre Régional de Formation, qui est un organisme de formation au sein des organismes de protection sociale ».

(c) L'insertion professionnelle des diplômés

Depuis sa création en 2006, le nombre d'étudiants inscrits en licence professionnelle MEPS a tendance à baisser. Le diplômes comptait 25 inscrits en 2006, 23 en 2007 et 2008. L'année universitaire 2009-2010 enregistre quant-à elle une forte baisse d'inscrits avec seulement 14 étudiants inscrits.

[762] Entretien réalisé avec le responsable de la filière AES.

Graphique 30 : Etudiants inscrits en licences professionnelle MEPS (Nancy2)



Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

L'enquête réalisée par l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'université Nancy2 dresse la situation des diplômés de la licence professionnelle MEPS, six mois après l'obtention du diplôme[763] : 14 en emploi ; 3 en études ; 2 à la recherche d'un emploi et 2 en inactivité.

Tableau 97 : Situation des diplômés de la promotion 2007-2008 six mois après l'obtention du diplôme (Taux de situations reconnues = 95%)

Situation	Effectif
Etudes (reprise ou poursuite)	3
Emploi	14
Recherche d'emploi	2
Inactivité	2
Sans réponse	1
Total	**22**

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

Sur les 14 diplômés en emploi au moment de l'enquête, 12 le sont dans le cadre d'un CDI (ou titulaire de la fonction publique), contre 2 dans le cadre d'un CDD.

[763] Il s'agit d'une enquête électronique et téléphonique réalisée auprès des diplômés de la promotion 2007-2008. Le taux de réponse est de 95%.

Tableau 98 : Statut juridique de l'emploi occupé six mois après l'obtention du diplôme

Statut de l'emploi	Effectif
CDI ou titulaire de la fonction publ.	12
CDD ou contractuel de la fonction publ.	2
Total	14

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

Tableau 99 : Emplois occupés six mois après l'obtention du diplôme (ROME)

Répertoire des emplois occupés	Effectif
Agent administratif	3
Assistant au contrôle de gestion	1
Chargé d'études (entreprise)	1
Conseiller social	1
Conseiller technique	1
Contrôleur comptable et financier	1
Coordinateur de sécurité et protection de la santé	1
Employé de secrétariat	1
Responsable administratif	2
Responsable contrôle de gestion et comptabilité	1
Total	**13**

Sources : Observatoire de l'insertion professionnelle, Nancy2

4.3 Diversités des enjeux et déterminants de la construction des diplômes professionnalisés

L'objet de ce travail était d'analyser le processus de construction des licences et masters professionnels avec pour intention de mettre au jour et comprendre ses enjeux et déterminants. L'exploitation des données récoltées confirme que la professionnalisation des formations universitaires est liée à des enjeux multiples. La création de ces diplômes au sein de l'établissement renvoie à des facteurs divers et variés : stratégies des composantes universitaires (développement, attractivité et visibilité de l'offre de formation, inscription dans le cadre de l'architecture européenne des diplômes, coopération avec des partenaires internes et externes, développement et restructuration de la recherche, etc.) ; demande de qualification des acteurs professionnels ; développement de formations facilitant l'insertion professionnelle des étudiants ; application des orientations fixées à l'échelle nationale par la tutelle.

Néanmoins certaines tendances lourdes se dégagent.

➢ *La part prépondérante des logiques internes à l'université et des initiatives individuelles dans la création des licences et masters professionnels*

La création de diplômes étudiés relève dans la plupart des cas de coordinations dominées par les acteurs universitaires. Les choix et les construits relatifs à la création des licences professionnelles et masters professionnels sont essentiellement le fruit d'enjeux internes à l'espace universitaire et de l'initiative des enseignants répartis au sein de leur département et UFR. Ce constat est également celui fait par Catherine Agulhon, Maïten Bel, Jean-François Giret, Laure Gayraud, Georgie Simon et Catherine Soldano qui, dans le cadre de leur étude récente, ont montré que « les créations de diplômes professionnalisant émanent dans leur grande majorité d'une initiative individuelle ou de celle d'une petite équipe, en dehors de toute stratégie d'ensemble. Il en découle un manque de lisibilité de l'offre de formation professionnalisante, que ce soit au niveau de la licence ou du master, tant pour les étudiants que pour les milieux économiques »[764]. Des travaux plus anciens avaient déjà mis en avant cet aspect[765]. En premier lieu, l'habilitation des licences et masters professionnels à Nancy2 s'inscrit dans une logique de développement de l'offre de formation dont les objectifs sont : le positionnement de la filière dans le cadre de LMD, l'attractivité des diplômes et la conservation d'un certain niveau d'effectif ou la captation de nouveaux étudiants. La mise en œuvre concrète des diplômes professionnalisés découle de l'initiative des équipes pédagogiques et très rarement d'une "demande" des milieux professionnels. Les procédures d'élaboration des nouveaux diplômes dans les établissements reposent sur l'initiative de quelques enseignants, porteurs de projets, avec l'accord du département ou des composantes (UFR et IUT). Le mode d'examen en interne de ces projets privilégie la conformité à des critères formels de qualité des dossiers, sur la base des critères établis par le ministère.

---

[764] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p.

[765] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherché de nouvelles régulation »*, Education et Société, n°8.

Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

Bel M., 2003, *« La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques »*, Knowledge, Education, and Future Societes, SASE.

Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

Le développement des masters professionnels a la particularité, outre d'être structuré dans cette logique de gestion de la filière, de soulever des enjeux liés à l'espace de la recherche. Leur création engage des questions relatives à la reconnaissance des domaines de recherche développés par les laboratoires rattachés au département qui proposent le diplôme, ou encore à la structuration-restructuration des équipes de recherche (rapprochement, voire fusion).

Par ailleurs, et ceci vaut pour les licences professionnelles, comme pour les masters professionnels, on observe une tendance assez forte consistant pour les équipes enseignantes à produire des formes de coopérations avec d'autres équipes pédagogiques par un système de mutualisation des enseignements. A côté de ces coopérations internes, la professionnalisation des études engendre la construction de partenariats avec la sphère professionnelle, qui du point de vue des structures universitaires permettent l'adjonction de financements privés aux fonts publics existants.

➢ *Des acteurs professionnels qui interviennent pour la plupart après définition et construction du projet de diplôme*

De façon générale, l'intervention des milieux professionnels dans l'élaboration des formations se caractérise très rarement (sauf quelques cas[766]) par l'expression d'une 'demande' et des 'besoins' précis de compétences et de qualifications. L'intervention formelle des milieux professionnels dans l'élaboration des diplômes est postérieure à la réalisation d'un projet d'habilitation construit en interne par l'équipe enseignante. Les structures extérieures se limitent à se porter caution de la présumée qualité des dossiers produits (après 'démarchage' des enseignants porteurs du projet), à se proposer pour l'accueil de stagiaires et à assurer un certain nombre d'interventions d'enseignement dans le cadre de la formation. Sur ces divers aspects de l'intervention des professionnels dans ce cas de figure tendanciellement dominant, il importe de préciser que, dans un très grand nombre de cas, la présence de professionnels s'exprime avant tout par leur participation à l'enseignement et au jury ainsi que par l'accueil de stagiaires. La proposition de stages permet aux structures économiques de disposer d'une main d'œuvre temporaire, flexible et à moindre coûts[767]. Si incontestablement les stages apparaissent pour les entreprises comme une main d'œuvre économiquement profitable, la qualité pédagogique et

[766] Cf : 1.3.1 Le cas de la licence professionnelle Distech et 1.3.2 Le cas de la licence professionnelle Management d'une équipe dans la protection sociale.

[767] Monaco A., 1993, L'alternance école-entreprise, Presses universitaires de France.

formatrice des stages du point de vue des étudiants reste un aspect revendiqué par les enseignants. La qualité de cette apprentissage professionnel assis sur l'alternance Ecole-Production, reste difficilement mesurable, bien que la sélection des missions de stage, le suivi des stagiaires sont souvent des arguments mis en avant par les enseignants comme un gage de qualité. Sur ce point bien précis, un certain nombre de recherches déjà réalisées dénotent de la difficulté d'analyse de cet aspect spécifique de l'alternance[768]. Pour Pauline Domingo, par exemple, la nature des stratégies d'entreprise afférentes à l'utilisation des stages est un aspect déterminant. Certaines entreprises utilisent les stagiaires comme une main d'œuvre à moindre coût, d'autres investissent dans les parcours d'insertion professionnelle des étudiants[769].

Dans d'autres cas, la création des formations a pour genèse l'expression d'une attente de la part des milieux professionnels, très explicitement formulée aux structures de formation universitaires. Ici, les acteurs économiques ou sociaux apparaissent comme le moteur principal de la construction du diplôme. Ils définissent le profil du diplôme, participent activement à l'élaboration de la maquette et des modalités d'organisation et de fonctionnement du diplôme. La formation, du point de vue des professionnels, a très clairement pour fonction d'externaliser à moindre coût une formation qu'ils auraient du réaliser en interne. Celle-ci prédestine à des pratiques professionnelles et des emplois bien ciblés. Elle a vocation à alimenter des espaces d'activité économique en main d'œuvre qualifiée, spécialisée et directement opérationnelle au sortir de la formation.

- *L'absence d'une réelle politique d'établissement*

L'analyse des contrats quadriennaux[770] faisant accord entre Nancy2 et la tutelle a montré un établissement affichant une politique se voulant volontaire en matière de formation. Les questions relatives à la professionnalisation des études et à l'insertion professionnelle des étudiants figurent parmi les axes forts des différents programmes de développement. Cet élément n'est d'ailleurs pas spécifique à Nancy2, puisque Maillard et Veneau ont aussi montré que « les universités ont progressivement repris le discours de la professionnalisation dans leurs orientations politiques et l'ont clairement affiché dans les

[768] Grasser B .et Rose J., 2000, « *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation* », in Formation Emploi, Expérience et formation, n° 71.

[769] Domingo P., 2002, *« Logiques d'usage des stages sous statut scolaire »*, in Formation Emploi, Regard sur l'insertion après l'université, n° 79, juillet-septembre.

[770] Contrats quadriennaux de développement 1997-2000, 2001-2004, 2005-2008 et 2009-2012, Université Nancy2.

contrats d'établissement ». Ainsi, « quelle que soit la dominante disciplinaire ou l'histoire de l'établissement, la 'professionnalisation' a fini par s'inscrire en bonne place dans ces contrats »[771]. En pratique, la direction de l'établissement de Nancy2, au travers de ses deux conseils que sont le CEVU et le CA, ont très bien accueilli les projets de création des diplômes. La plupart des dossiers d'habilitation ont obtenu l'approbation des instances de direction de l'établissement qui, faute d'étudier les dossiers en profondeur, se sont contentées d'un soutien bienveillant. Ni le CEVU, ni le CA n'ont joué véritablement un rôle actif de filtre et arbitre. Ce qui a donné lieu à un tri extrêmement limité des demandes. Plus encore, la direction de l'établissement a exprimé sa relative méconnaissance de l'offre existante. Alors même que la mise en place de LMD aurait pu constituer l'occasion idéale d'une remise à plat de l'offre des diplômes, il n'en fut rien. L'évolution globale des diplômes à l'échelle de l'établissement a suivi une spirale inflationniste[772] dans laquelle les diplômes naissent et s'ajoutent à ceux déjà existants. La position de l'Université a alors été de donner son accord quasi systématique aux projets de licences et masters professionnels sans se soucier véritablement d'une recherche de mise en cohérence de l'offre globale des diplômes. Dans les rares cas où le conseil d'Administration a émis des remarques, celles-ci ont principalement porté sur la forme du dossier et moins sur son contenu. L'attention a été surtout portée sur la qualité supposée des soutiens professionnels au dossier et l'ouverture du cursus à un large panel d'étudiants.

L'articulation du processus de construction des diplômes avec une logique d'établissement reste donc assez lâche. Certes, la professionnalisation figure parmi les axes de développement stratégique. Pourtant, dans la pratique, l'élaboration des diplômes s'ancre dans une logique facultaire et disciplinaire en l'absence d'une réelle régulation située au niveau de l'établissement. La raison du manque d'implication de la direction de l'université s'explique surtout par une volonté de la présidence et de son administration d'éviter les conflits en interne entre les composantes et disciplines.

Ce constat, établi au moment de l'enquête, pourrait aller en évoluant, notamment en raison des transformations récentes qui touchent l'établissement sur ces toutes dernières

[771] Maillard D. et Veneau P., 2006, *« La professionnalisation des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux initiatives locales »*, Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5, pp 75-90.

[772] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

années. L'Université Nancy 2 est dorénavant administrée par un conseil d'administration et dirigée par un président élu en vertu de la loi LRU[773]. Outre le fait que le CA compte à présent 30 membres, dont 8 personnalités extérieures, l'équipe de direction et le président disposent d'une majorité franche qui leur permettra de proposer à ce dernier les mesures assurant la mise en acte de la stratégie de développement définie dans le cadre des contrats quadriennaux.

Un autre élément de changement tient à la mise en place d'une procédure d'évaluation interne ou d'une « démarche qualité ». L'évaluation interne s'impose progressivement au sein de l'établissement, comme outil de pilotage. « L'accroissement des libertés et responsabilités des établissements a pour corollaire le renforcement de l'évaluation interne et externe. Nancy-Université a décidé de se doter d'outils de pilotage interne et de s'inscrire dans une démarche d'assurance qualité pour mettre en œuvre ses objectifs, mesurer ses résultats et assumer pleinement son autonomie ». La création en 2008 du Centre de Ressources en Assurance Qualité (CRAQ) a vocation à faire émerger et développer au sein de l'établissement une « culture de la qualité » en lien notamment avec les nouveaux principes de gestion définis par la LOLF[774]. L'évaluation prendra véritablement effet dans le cadre du contrat quadriennal 2009-2012 et s'appuiera sur les « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (European Standards Guidelines, ESG), référentiel élaboré dans le cadre du processus de Bologne.

Encadré 31 : Centre de Ressources en Assurance Qualité[775]

Le CRAQ a pour objectifs de définir et d'animer la politique qualité de Nancy-Université, et pour missions de :

- stimuler, accompagner, conseiller et aider à la mise en œuvre des procédures d'évaluation et d'assurance qualité, en particulier en favorisant le transfert des outils et bonnes pratiques entre composantes et établissements ;

[773] « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités », publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007.

[774] La Loi Organique relative aux Lois de Financement (LOLF) du 1er août 2001, votée à l'unanimité et désormais en application, réforme en profondeur l'ordonnance du 2 janvier 1959 en assouplissant les règles contraignant les gestionnaires. Les budgets sont dorénavant votés par programmes basés sur des objectifs stratégiques précis. Les gestionnaires, plus autonomes, peuvent alors, au sein d'un programme, réaffecter les crédits (principe de fongibilité) comme bon leur semble avec toutefois l'impossibilité d'augmenter les crédits consacrés au personnel. Des indicateurs de résultat et de qualité évalueront les programmes ce qui permettra de justifier ou d'ajuster les sommes affectées aux différentes missions.

[775] Présentation du Centre de Ressources en Assurance Qualité (CRAQ), Université Nancy2, 26/11/2008.

- coordonner et piloter le processus d'autoévaluation (en particulier du contrat quadriennal de développement 2009-2012) ;
- proposer un programme de formation des personnels et des étudiants dans le domaine de l'évaluation et de l'assurance qualité, communiquer sur ce thème au sein de nos établissements et assurer la veille documentaire ;
- développer des coopérations et représentations extérieures au niveau interuniversitaire (AMUE, Réseau référents qualité de la CPU, etc.), national (AERES, ANR), international (EUA, etc.) ;
- décider de l'affectation des fonds disponibles pour la politique qualité.

La portée tangible de ces éléments de changement sur le pilotage de l'établissement, et tout particulièrement dans la gestion de l'offre de diplôme, n'est pas visible à ce jour. Il serait intéressant de rendre compte des effets de l'évaluation en interne sur l'offre de diplôme, et notamment de questionner la prise en compte des données d'insertion. Sur la période étudiée, ces données d'insertion, produites par l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de Nancy2, n'ont pas constitué un critère d'évaluation utilisé par l'établissement dans la de son offre de formation.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche avait pour ambition première d'analyser la professionnalisation des formations sous un regard singulier, puisqu'il s'agissait d'interroger les liens entre son élaboration, sa mise en forme, et ce qui a été ici qualifié de « gouvernance des formations ». Cette thèse a voulu, plus généralement, apporter sa contribution aux recherches portant sur la professionnalisation des formations (sa conception, sa réalisation, ses formes, ses enjeux et les acteurs qui la structurent). L'approche retenue m'a conduit à traiter de plusieurs thématiques. J'ai analysé l'élaboration et la mise en acte des politiques d'enseignement supérieur (aux niveaux européen, national et local), les processus concrets de construction des diplômes universitaires professionnalisés, et les modalités locales de gestion de l'offre de formation au sein de l'établissement. Je me suis également intéressé à l'organisation, au fonctionnement interne des universités, et au niveau de l'établissement, à l'imbrication des différents niveaux de régulation des diplômes. J'ai voulu en cela prendre en considération le poids des éléments d'ordres politique, institutionnel et organisationnel dans les processus de construction et de gestion des diplômes, tout comme il me semblait essentiel d'apporter une attention particulière aux représentations des acteurs universitaires et professionnels, à leurs pratiques, et à la place qu'ils occupent dans ces processus.

L'intérêt d'une telle approche est donc pluriel. Elle voulait mettre en perspective le construit politique et les objectifs affichés de la professionnalisation des formations, aux effets réels de sa mise en acte au sein de l'établissement. Elle voulait aussi révéler les différents espaces de décisions, les protagonistes et les facteurs divers intervenant dans la mise en acte de la professionnalisation des formations, en faisant l'hypothèse que celle-ci puisse constituer un vecteur de mutation du mode de régulation des diplômes jusque là dominant[776]. Enfin, il importait d'étudier, au travers l'étude des coordinations d'acteurs présents dans l'habilitation des diplômes professionnalisés, les processus au cœur de la

[776] Historiquement, le mode de régulation des diplômes universitaires se structure autour d'une relation bilatérale entre les universités et le pouvoir tutélaire (par la contractualisation). Les enseignants sont généralement à l'initiative des projets d'habilitation. L'habilitation d'un nouveau diplôme s'inscrit essentiellement dans une logique de développement de l'offre. Le contenu et l'organisation des études sont souvent définis au regard d'objectifs et enjeux liés aux corporatismes facultaires et disciplinaires. Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2000, *« Les modes de gouvernement de 37 universités françaises »*, Rapport d'enquête CAFI - AMUE.

relation Formation-Emploi, et par là, révéler les différents degrés de professionnalisation des diplômes.

Au regard de la politique publique menée en direction des universités, depuis plusieurs décennies, le développement de la professionnalisation des formations a été en tout temps sollicitée, et justifiée par une volonté de répondre aux besoins du monde économique, et plus récemment, aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. La « professionnalisation des formations prises en charge et dispensées par l'université »[777], qualifie en cela la construction de diplômes élaborés « en référence à un ensemble de situations de travail propres à un groupe occupant une position dans l'organisation sociale du travail »[778]. Elle désigne un mode particulier d'acquisition d'une « professionnalité » et d'une « employabilité ». Le caractère plus ou moins professionnalisant du diplôme réside dans la capacité qu'a ce dernier à assurer l'apprentissage de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de compétences, de dimensions techniques et intellectuelles diverses constituant un bagage jugé nécessaire à l'entrée des étudiants sur le marché du travail, en générale, et en particulier, dans des espaces d'activités plus ou moins ciblés.

Il existe en cela divers degrés dans cette liaison entre formation universitaire et l'espace professionnel. L'étude réalisée à Nancy2, portant sur les licences professionnelles et masters professionnels, a validé le caractère extensible des liens entre le contenu des diplômes et les espaces d'activités ciblés par la formation. La licence professionnelle « Commerce et Distribution : Distech Grandes Surface »[779] est un bon exemple d'un diplôme en liaison étroite avec un travail bien identifié (celui de chef de rayon) dans un domaine d'activité particulier (celui de la grande distribution). A contrario, la licence professionnelle « Marketing opérationnel »[780] est moins organisée autour d'un travail ciblé (poste), qu'autour d'un domaine de compétences ouvrant à des activités et postes

---

[777] Lessard C., 2005, *« L'université et la formation professionnelle des enseignants : des acquis indéniables, des nouveaux questionnements »*, Conférence inaugurale du colloque REF Université et formation professionnelle à l'enseignement, Montpellier, France.

[778] Lessard C., 2005, idem.

[779] La licence professionnelle mention Commerce et Distribution (Distech Grandes-surfaces) est proposée par l'UFR AES. Le diplôme a la caractéristique d'être portée par le secteur professionnel – et plus précisément quelques grandes enseignes du secteur de la grande distribution.

[780] Les licences professionnelles « Marketing opérationnel » et « Marché des particuliers » sont habilitées au sein de l'IUT Nancy Charlemagne. La licence « Marketing opérationnel » vise à former des collaborateurs aptes à accompagner le développement de la dimension marketing de la fonction commerciale demandé par de nombreuses entreprises.

divers, inscrits dans des secteurs variés[781]. La professionnalisation des formations n'est donc pas exclusivement rattachée à une conception adéquationniste et mécanique de la relation formation emploi. Elle qualifie, plus largement, un dispositif pédagogique qui a pour finalité de rapprocher le contenu des enseignements, l'organisation des études (enseignements assurés par des professionnels, suivi de stages, dispositifs pédagogiques divers articulant savoirs/connaissances théoriques et activités pratique, etc.) à des espaces d'activité professionnelle à géométrie variable (Profession, travail ou poste ciblé, secteur d'activité, domaine de compétences, etc.). Par conséquent, au vu de l'orientation des enseignements, mais aussi d'un certain nombre de critères liés à l'organisation des études, les six filières d'études retenues[782] sont à leur manière professionnalisées. Indépendamment des données concrètes d'insertion professionnelle des jeunes, une plusieurs critères structurent les liens entre un diplôme et le monde du travail. Parmi ceux-ci, on trouve : « un contenu élaboré au regard des débouchés professionnels » ; « formation assurée en partie par des professionnels extérieurs » ; « formation sous le mode de l'alternance » ; « période de stage obligatoire en entreprise », etc.[783]

En outre, pour les pouvoirs publics, le rapprochement de la sphère éducative et de la sphère professionnelle, au-delà d'une simple logique adéquationniste dans la définition des besoins, à vocation à structurer un véritable partenariat entre les deux sphères. Pour Giret et Moullet, « sur le marché du travail, cette coopération permet aux entreprises et aux diplômés de réduire l'incertitude associée au recrutement et à la relation d'emploi : elle procure aux étudiants des informations privilégiées sur le type d'emplois auxquels ils peuvent candidater et permet à l'établissement de formation de les orienter lorsqu'ils formeront leur projet professionnel. Réciproquement, les entreprises bénéficient d'une meilleure information sur les caractéristiques des jeunes grâce aux stages, mais également aux connaissances des règles de sélection scolaire et aux réseaux d'anciens élèves.»[784]

---

[781] Cette licence professionnelle vise à former des collaborateurs aptes à accompagner le développement de la dimension *« marketing de la fonction commerciale »* demandé par de nombreuses entreprises.

[782] Gestion des Entreprises et de Administrations (GEA), Informations et Communication, Techniques de Commercialisation, Administration Economique et Sociale (AES), Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Psychologie

[783] Dubois P., 2004, « *Evaluer la qualité de la relation formation – emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles »*, in L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans, Education et Formation, n°67, pp 129-143.

[784] Giret JF. et Moullet S., 2008, *« Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés »,* Net.Doc. 35, Céreq, institut d'études européennes, note de recherche n° 01/05, Université de Montréal.

D'un point de vue interne à l'Université, par l'incitation à la professionnalisation des formations, et sa généralisation souhaitée à l'ensemble des filières universitaires (élément qui constitue en soi une nouveauté[785]), c'est également sur certains aspects des modalités de la construction et de la gestion de l'offre de formation que se situe un autre enjeu fort. C'est bien la façon dont s'élaborent, se mettent en œuvre, se gèrent et se financent les diplômes, qu'il est question de faire évoluer. Ceci dépasse le seul cadre des universités françaises. J'ai montré qu'un certain nombre de recommandations portées au niveau de l'Union européenne enjoint les établissements universitaires européens à diversifier et améliorer la gestion de leur offre en vue de répondre à la "demande externe" et rendre plus efficace l'investissement dans la formation. Même si la professionnalisation des formations n'apparait pas explicitement, en tant que telle, dans les textes européens, elle est plébiscitée et mise en lien avec ce domaine touchant à l'efficacité du mode de gestion de l'offre de diplôme au sein des établissements, et plus globalement, à la « gouvernance des universités ». Pour la commission européenne, le rapprochement Université-Entreprise suppose l'élaboration plus systématique de partenariats avec le monde économique afin de répondre aux critères de qualité[786] rattachés au processus de Bologne[787] et aux orientations stratégique définies dans le cadre de la conférence de Lisbonne[788].

Pour appréhender cet aspect, il fallait analyser les stratégies et les pratiques des acteurs à l'œuvre au sein des processus de construction des diplômes universitaires professionnalisés. Il fallait, également, mesurer le rôle tenu par l'établissement dans la gestion globale de son offre de formation (et au sein des processus d'habilitation des diplômes), ses liens avec la tutelle gouvernementale, dans un cadre politique, institutionnel et organisationnel préalablement identifié. L'enquête réalisée à Nancy2, en dépit des limites inhérentes à tout travail monographique, a permis d'approfondir cette

[785] Wittorski R., 2008, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », Formation-Emploi, n°101, pp105-117.

[786] La commission européenne préconise l'application de systèmes d'évaluation de la « qualité » des formations (au regard notamment de leur efficience externe, c'est-à-dire du point de vue de l'insertion professionnelle des diplômés). L'ENQA (Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) diffuse des informations, expériences et bonnes pratiques dans le domaine de l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur vers des agences européennes d'assurance qualité, les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur.

[787] La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, « L'espace européen d'enseignement supérieur », déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

[788] CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars.

question par l'étude des processus d'habilitation des licences et masters professionnels. A l'instar des résultats issus d'une recherche récente[789], l'investigation a montré, d'une manière générale, que « la construction de l'offre de formation professionnalisante résulte d'une régulation hybride associant une politique publique décidée par l'Etat central qui énonce les normes et habilite les demandes, et des constructions locales relevant de modalités diversifiées qui donnent forme aux formations proposées ». Pour l'établissement, la création de nouveaux diplômes professionnalisés est principalement appréhendée comme un moyen d'élargir la "palette" de formation, aux niveaux licence et master. L'habilitation de ces nouveaux diplômes n'a pas été compensée par un flux de fermetures. L'étude de la position et du rôle des instances universitaires (CEVU et CA) dans le processus d'habilitation des diplômes montre l'absence d'une réelle stratégie d'établissement en la matière. De fait, au vu des différents contrats d'établissements,[790] si l'Université Nancy2 affiche un grand nombre d'objectifs liés à la professionnalisation des études, l'implication effective de l'établissement dans les processus d'habilitation est assez faible. La plupart des dossiers ont obtenu l'approbation des instances de direction (CEVU et CA), et cela, sans véritable concertation sur le fond, ni mise en lien des projets avec les objectifs "stratégiques" définis dans le contrat quadriennal d'établissement. L'articulation du processus de construction des diplômes avec la procédure de contractualisation reste donc assez lâche[791]. L'analyse morphologique de l'offre globale de diplôme, et de son évolution entre 2000 et 2010, montre effectivement la présence d'une « spirale inflationniste »[792] dans laquelle les diplômes naissent (essentiellement professionnalisés sous l'effet d'incitations ministérielles) et s'ajoutent à ceux déjà existants. Ainsi, sur la période étudiée, la progression des licences professionnelles a été assez importante. Au niveau master, on observe un important mouvement de spécialisation en M2, marqué par le développement conséquent des diplômes de spécialité professionnelle.

[789] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p.

[790] Contrats quadriennaux de développement 1997-2000, 2001-2004, 2005-2008, Université Nancy2.

[791] Ce constat est à nuancer, puisqu'au niveau national certaines études ont montré pour autant des différences selon les établissements. Dubois, P., 1997, *« Universités : les stratégies de l'offre de formation »*, Formation-Emploi n°58.

[792] Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, Rapport Final, CGS AMUE, Paris, juin.

L'étude a révélé par ailleurs que les liens Université-Entreprise ne se structuraient pas à l'échelle de l'établissement (Présidence, CEVU, CA). Les recommandations formulées par le ministère (ouvrir les universités sur l'extérieur, favoriser les partenariats avec les partenaires professionnels, ou encore, accorder la priorité aux créations de diplômes professionnalisés - privilégiés au niveau de la dotation de moyens) sont, certes, relayées par létablissement au sein des différentes composante internes. Cependant, charge aux équipes enseignantes de développer "comme bon leur semble" les projets d'habilitation, dans une relative liberté de choix quant à l'orientation professionnelle et disciplinaire du diplôme envisagé ou encore la nature des liens (plus ou moins étroits) à tisser avec les partenaires professionnels (de statut et nature divers).

Globalement, qu'il s'agisse de l'ouverture d'une licence professionnelle, ou d'un master professionnel, le diplôme a la particularité d'avoir été l'objet de rapports plus ou moins formalisés et étroits, entre acteurs universitaires et professionnels. Pour autant, malgré des formes d'implication variées des partenaires professionnels aux différentes phases d'élaboration des diplômes, il n'en demeure pas moins que les stratégies et logiques strictement internes au champ de l'établissement constituent les facteurs principaux orientant, tant les décisions de création d'un diplôme, son ancrage disciplinaire, son contenu, que ses modalités d'organisation. Ainsi, en reprenant les trois formes de coordinations développées par Catherine Agulhon, Maïten Bel, Jean-François Giret, Laure Gayraud, Georgie Simon et Catherine Soldano[793], que sont les « coordinations professionnelles »[794], « les coordinations portées par des dynamiques territoriales » [795] et « les coordinations dans lesquelles les logiques de développement de l'offre dominent »[796], ces dernières sont très largement dominantes. L'étude des types de

[793] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p.

[794] *« On qualifie ainsi les coordinations dominées par les professionnels. L'acteur professionnel peut être représenté soit par une ou quelques grandes entreprises, ou une organisation professionnelle représentative d'intérêts collectifs de la branche. C'est cet acteur professionnel qui est à l'initiative de l'ouverture de la formation et intervient dans toutes les phases de la création et du fonctionnement et, à la fin, embauche les personnes formées ».*

[795] *« L'ouverture d'une formation peut aussi résulter d'une dynamique locale particulière. (...)Elles associent collectivités territoriales, organismes de formation et entreprises. Les acteurs de ce réseau ont en commun l'objectif de développement du site, même si chacun d'eux a aussi ses objectifs propres ».*

[796] *« Dans ce cas de figure, l'initiative de l'organisme de formation est ici fortement dominante. Objectifs de l'organisme de formation et intérêt des enseignants se conjuguent. Cette nouvelle formation représente l'opportunité de diversifier l'offre, voire d'accéder à la reconnaissance de la capacité à former à des niveaux plus élevés que ne le faisait l'organisme de formation auparavant. Il s'agit aussi de compléter la carte de formation de l'établissement dans un contexte de resserrement des effectifs où il s'agit d'être attractif et de se situer dans une logique de concurrence pour attirer les étudiants. Mais au delà de ces*

partenariat établis dans le cadre de l'habilitation des licences professionnelles à Nancy2 souligne le fait que ceux-ci, tendanciellement, ne remplissent pas les attentes formulées dans les textes officiels, qui demandent que le diplôme associe étroitement à toutes les phases (conception, mise en œuvre) les milieux professionnels. De fait, et à l'instar des tendances dégagées par Dominique Maillard, Patrick Veneau et Colette Grandgérard, on observe « une certaine partition des rôles dans lesquels les enseignants gardent une large part de l'écriture des contenus d'enseignement qu'il vont ensuite dispenser, les relations étroites avec les entreprises assurant néanmoins des projets tutorés et des stages en continuité avec les contenus et les objectifs professionnels de la licence »[797]. Que ce soit pour les licences professionnelles, ou pour les masters professionnels, la conception des diplômes émerge (le plus souvent) de l'initiative d'un petit groupe d'enseignants. Ces projets d'habilitation sont discutés et validés au niveau du département. Dans la plupart des cas, ces initiatives s'inscrivent dans une stratégie de développement de l'offre de formation, dont l'enjeu est l'attractivité de la filière. L'offre de formation des universités semble ainsi guidée en amont par la "demande potentielle pour une filière", et en aval par la "demande professionnelle" ou les possibilités d'accès au marché du travail[798].

Pour autant, d'autres enjeux poussent à la création d'un diplôme professionnalisé. Pour l'IUT, le déploiement des licences professionnelles devait assurer le positionnement de la structure dans le cadre de la restructuration de l'architecture des diplômes sur le modèle 3-5-8 ; d'où une relative concentration de ces diplômes dans les deux IUT rattachés à l'université[799]. Leur développement a été plus progressif au sein des UFR, et leur création s'inscrivait davantage dans une logique de département (disciplinaire). Ce constat s'explique également par le fait que pour les IUT, l'ouverture d'une licence professionnelle fait appel à une certaine expérience dans la construction de diplômes professionnalisés, et à un réseau de partenaires déjà existant, ce qui n'est pas le cas des UFR. « Pour une UFR ayant une tradition d'enseignement plus académique, type UFR de lettres, l'ouverture d'un diplôme professionnalisant est un processus nouveau qui nécessite un investissement de la part du porteur de projet (connaissance de besoins de

---

caractères communs, les organismes de formation se distinguent par leur statut, la nature des enseignements qu'ils dispensent ».

[797] Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

[798] Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations »*, Education et Société, n°8.

[799] La tendance est cohérente des données nationales.

entreprises, contacts, etc.) »[800]. Cet aspect explique par ailleurs le fait que, contrairement aux licences professionnelles habilitées au sein des UFR, celles dispensées par les IUT apparaissent toutes comme la continuité des cursus déjà existant (DUT)[801]. Enfin, pour l'habilitation des diplômes de master, il y a quelques spécificités. Si comme l'ouverture d'une licence professionnelle, celle d'un master professionnel représente pour l'équipe enseignante, le département et l'UFR, « l'opportunité de diversifier l'offre, voire d'accéder à la reconnaissance de la capacité à former à des niveaux plus élevés que ne le faisait l'organisme de formation auparavant »,[802] et permet un positionnement, ou repositionnement, dans le champ des composantes internes à l'établissement[803], d'autres facteurs interviennent. Des enjeux liés à la restructuration des composantes de recherche et à la mise en acte de formes de coopération entre composantes disciplinaires ont influé sur le construit des diplômes. Sur ce point, l'exemple de l'UFR AES est significatif. La détermination des spécialisations de master a été pensée comme un vecteur pouvant renforcer la coopération stratégique entre l'AES, l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) et l'Institut de Préparation et l'Administration Générale (IPAG).

D'une manière générale, le développement de la professionnalisation des formations a conduit à une ouverture des acteurs universitaires sur l'extérieur. Cependant, la professionnalisation des formations n'a que très partiellement modifié les pratiques du corps universitaire, et n'a eu qu'un faible impact sur la manière dont est construite et gérée l'offre de diplôme universitaire au niveau de l'établissement. Les éléments qui conditionnent l'élaboration et la conception des licences professionnelles et masters professionnels sont finalement assez homogènes d'un diplôme à l'autre, et d'une composante à l'autre. Ces facteurs relèvent essentiellement à de logiques et enjeux internes (les logiques disciplinaires, les logiques de filières, logiques de recherche).

---

[800] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p..

[801] L'enquête nationale réalisée par Maillard D, Veneau D et Grandgérard C, fait également ce constat. Maillard D, Veneau D et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, Rapport du Céreq, juin.

[802] Agulhon C., Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, idem.

[803] Pour les filières AES et LEA, l'habilitation de diplôme au niveau M2 a été un objectif important dans le cadre du passage dans l'architecture LMD. L'UFR AES, comme le département LEA, ne proposaient pas de diplômes de niveau 5. L'habilitation des masters a été pensée et construite dans une logique de conservation d'un public étudiant, voire dans une optique de développement et de diversification de l'offre.

Si ce travail espère avoir apporté quelques éléments de réponse à la problématique ici testée et avoir fait progresser les connaissances sur les thématiques abordées, en tout état de cause, il ne constitue qu'un point d'étape dans une perspective de recherche plus ambitieuse. Il serait notamment fort intéressant de poursuivre les investigations dans le contexte nouveau que structure la mise en place de la LRU[804], et l'entrée en force au sein des universités de procédés internes d'évaluation de la « qualité » de la production[805] universitaire. Ce dernier aspect impose que l'offre de formation universitaire soit articulée plus largement et systématiquement à la « demande ». Le rôle de la professionnalisation des études, dans ce nouveau cadre, est à analyser en posant l'hypothèse selon laquelle, au niveau de la construction de l'offre de formation, l'accent mis sur la « qualité » favoriserait l'installation d'une logique « servicielle »[806] de l'enseignement et amplifierait le mouvement en cours de généralisation de la professionnalisation des formations universitaires. Toujours est-il que cette orientation semble être du goût de la Commission européenne, pour qui « l'insertion professionnelle devrait constituer un indicateur plus systématique de la qualité et de la performance des universités. Pour les gouvernants européens, ce critère doit à l'avenir être pris en compte et récompensé par les systèmes de régulation, de financement et d'évaluation[807].

[804] « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités », publiée au Journal officiel n°185 du 11 août 2007.

[805] Volets « Enseignement » et volet « Recherche »

[806] Lamarche T., 2006, *« Logique servicielle et gouvernance dans l'enseignement supérieur : transformations organisationnelles et institutionnelles »*, XVI international RESER conférence, Lisbonne, Septembre 28-30.

[807] CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, Bruxelles, COM(2006) 208 final.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et Articles

Agulhon C., 2003, *« L'enseignement professionnel. A la croisée de l'école et de l'entreprise »,* Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5, avril.

Agulhon C., 2007, *« La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? »*, Recherche et Formation, n°54, pp. 11-27

Agulhon C, Bel M., Giret F., Gayraud L., Simon G. et Soldano C., 2009, « *Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »*, Net.Doc n° 59, Céreq, Décembre, 130 p.

Afriat C., Gay C. et Loisil F., *« Mobilités professionnelles et compétences transversales »*, Qualifications et Prospectives, Centre d'analyse stratégiques.

Arrow K., 1973, *Higher Education as a Filter*, Journal of public Economics, 2.

Barbier JC., 1998, *« Les politiques publiques de l'emploi en perspective : pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi »*, in Barbier JC. et Gautié J. (dir.), 1998, *Les politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*, Presses universitaires de France, 1998, 435 p.

Bartoli A., 2005, *Le management dans les organisations publiques*, Dunod, 2ème édition, Paris.

Baslé, M., 2000, *« Evaluation des politiques publiques et gouvernance à différents niveaux de gouvernement »*, Cahiers Economiques de Bretagne, n°2/2000.

Baudelot C. et Establet R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

Bel M., 2003, *« La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques »*, Knowledge, Education, and Future Societes, SASE.

Bel M., 2004, *« Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité. Le cas de l'ouverture des licences professionnelles »,* Quatrièmes journées de la proximité, Marseille.

Bel M., Cuntigh F., Gayraud L. et Simon G., 2005, *« Système régionaux d'enseignement supérieur et dynamique de professionnalisation de l'offre »*, Institut d'économie publique, Céreq, Marseille.

Bel, M., 2007, *« Formation et territoire : des approches renouvelées »*, Formation-Emploi, Céreq, 97.

Berger P. et Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Boisclair M. et Dallaire L., 2008, *Les défis du partenariat dans les administrations publiques. Un regard systémique. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Boucher J., 1990, *Théorie de la régulation et rapport salarial*, cahiers du CRISES, collections études théoriques, n° ET9001.

Bourdieu P. et Passeron JC., 1964, *Les héritiers. L'étudiant et la culture*, Les Editions de Minuit, Le sens commun.

Bourdoncle R ., 2000, *« Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs »*, Recherche et Formation, *Evolution du métier d'enseignant et une nouvelle régulation de l'éducation*, n°35, pp 117-132.

Bourdoncle R., 1991, *« La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines »*, revue française de pédagogie, n°94, janvier-mars, pp 18-93.

Buhler P.,2004, *« Universités et mondialisation »*, Commentaire, été 2004, vol.27, n° 106.

Carr-Saunders A. et Wilson PA., 1933, *The professions*, Londres/Oxford, Frank Cass et Co, LTD, Edition 1964.

Charle C. et Verger J., 1994, *Histoire des Universités*, PUF.

Clark B.R., 1983, *The Higher Education System Academic : Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.

Clark B.R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities : organisationnal pathways of transformation*, New York, Elsevier.

CNPF, 1998, Journées internationales de la formation Tome I : La compétence professionnelle enjeu stratégique.

Conein B. et Thévenot L. (Dir), *Cognition et information en société,* Paris, EHESS, série pratiques n°8, pp 205-242.

Cussó R., 2004, *« La constitution européenne et l'éducation »*.

Cussó R., 2004 « *La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation »*, Séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.

Cussó R., 2005, *« Gouverner l'éducation par la mesure »*, in Pouvoirs *et mesure en éducation*, Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoir, sous la direction d'Annie Vinokur, Hors série n° 1, juin.

Cussó R., 2006 *« La Commission européenne et l'enseignement supérieur : les universités au-delà de Bologne »*, Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5, septembre.

Cytermann JR., 2002, *« Le développement de l'enseignement supérieur : Rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales »,* Education et Formation, n°62, janvier-mars.

Domergue J.P., 1997, *« Territoires et enseignements supérieurs, d'une fonction nationale unifiée à une complexité régionalisée »,* Editions du C.N.F.P.T., 2 tomes

Domingo P., 2002, *« Logiques d'usage des stages sous statut scolaire »*, Formation Emploi, Regard sur l'insertion.

Dubar C. et Tripier P., 1998, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.

Dubar C., 1990, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C., 2004, *« Identités professionnelles : le temps du bricolage »*, Editions Sciences Humaines (éd.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Paris, pp. 141-148

Dubois P., 1997, « *Universités, Croissance et diversité de l'offre de formation »*, Formation-Emploi, *Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes*, n°58, pp 7-12.

Dubois P., 2004, « *Evaluer la qualité de la relation formation – emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles »*, Education et Formation, *L'enseignement supérieur : grandes évolutions depuis 15 ans*, n°67, pp 129-143.

Dubois P., 2005, *« Devenir professionnel des diplômés et stratégie des universités »*, Interacções n°1, pp. 149-177.

Duran P. et Thoenig JC., 1996, *« L'Etat et la gestion publique territoriale »*, *Revue* française de science politique, vol.46, n°4, pp. 580-622.

Durkheim E., 1978, *De la division du travail social*, Paris, P.U.F.

Durkheim E., 1922, *Education et sociologie*, Paris, Alcan, PUF, 130 p.

Erlich V., 1997, *« Les étudiants dans une société en mutation »*, Cahiers de l'Urmis, N°2-3, juin.

Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.

Ferreol G., 1994, *Histoire de la pensée sociologique*, Armand Colin, Collection cursus.

Fischer D., 2000, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.

Fourastié J., 1979, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 300 p.

Fort F-X., 2003, *« La contractualisation, facteur de renforcement de l'autonomie des universités »*, Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

Friedberg E. et Musselin, C., 1989, *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.

Friedberg E. et Musselin, C., 1993, *L'Etat face aux universités*, Paris, Anthropos.

Galland O., 1995, *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France.

Gazier B., 1990, L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation, in sociologie du travail, n°4, pp 575-584.

Gazier B., 2001, *« Prospective de la Sécurité Sociale. Quelques jalons du point de vue économique »*, Comité d'Histoire de la Sécurité Sociale (dir), *Un siècle de protection sociale en Europe*, Paris, La documentation française, pp 245 – 250.

Gebdron B., « *Le baccalauréat professionnel français : espace de transition plurielle pour les Jeunes »*, Revue Formation Professionnelle n° 36, pp 36-50.

Georgopoulos T., 2005, *« La méthode ouverte de coordination européenne : En attendant Godot ? »*, institut d'études européennes, note de recherche n° 01/05, Université de Montréal.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. et Trow M., 1994, *The new production of knowledge*, The dynamics of science and research in contemporary societies, Sage, Londres.

Giret JF., Moullet S. et Thomas G., 2002, *« Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur »*, Communication aux journées d'étude du RAPPE.

Giret JF. et Moullet S., 2008, *« Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés »*, Net.Doc. 35, Céreq.

Goastellec G., 2006, « Accès et admission à l'enseignement supérieur ; contraintes globales, réponses locales ? », Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs.

Goffman E., 1975, *Stigmate,* Les usages sociaux des handicaps, Paris, Editions de Minuit.

Goulard F., 2007, *« L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions »*, rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Grasser B. et Rose J., 2001, *« Usage de l'expérience professionnelle et performance productive »*, Formation-Emploi, n° 73, janvier.

Grasser B. et Rose J., 2000, « *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation »*, Formation Emploi, *Expérience et formation,* n° 71.

Gayraud L., Agulhon C., Bel M., Giret JF., Simon G. et Soldano C., 2009, *« Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? »,* Net.Doc.59, Céreq, Décembre.

Haug G. et Tauch C., 2001, *« Tendance des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur »*, rapport de suivi préparé pour les Conférences de Salamanque et de Prague de mars-mai.

Hetzel P., 2006, *« De l'université à l'emploi »*, rapport au premier ministre.

Hirtt N., 2001, *« La commission européenne précise ses objectifs en matière d'enseignement. Mme Reding passe à l'offensive »*, L'école démocratique.

Hughes EC., 1958, *Men and their Work*, Glencoe, Free press.

Hutmacher W., 2001, *« L'université et les enjeux de la professionnalisation »*, Politique d'éducation et de formation, Analyses et comparaison internationales, Université et Professionnalisation, De Boeck Université.

Jolion JM., *« Bilan et évolution du cursus de Master »*, Comité de suivi des Masters, rapport à la demande de Valérie Pécresse.

Keith R., 2000, *« Business and the European Agenda, Sussex European Institute »* Working Papers, n°35, septembre, p.25.

Kletz F. et Pallez F., 2001, *« L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement »*, rapport final, CGS AMUE, Paris, juin.

Kletz F. et Pallez F., 2002, *« La construction de la carte des formations dans les universités : à la recherche d'une stratégie d'établissement »*, Gérer et Comprendre, n°67, mars.

Kohler J., 2003, *« L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur »*, Enseignement supérieur en Europe , Vol.XXVIII, n° 3.

Lamarche T., 2006, *« Logique servicielle et gouvernance dans l'enseignement supérieur : transformations organisationnelles et institutionnelles »*, XVI international RESER conférence, Lisbonne, Septembre 28-30.

Lessard C. et Bourdoncle R ., 2002, *« Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle »*, Note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°139

Jacquier JY., 1993, « *L'espace national, un espace de régulation spécifique »*, in Bel M. et Tortajada R.(Dir.), *Europe formation et citoyenneté d'entreprise*, Minerve.

Khristova A., 2003, *« Intégration européenne, déterminants sociétaux et insertion professionnelle des jeunes : une comparaison, Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni »*, thèse en vue de l'obtention du doctorat en sciences économiques, Université de Nancy2, Faculté de droit, sciences économiques et gestion.

Lang V., 1999, *« La professionnalisation des enseignants »*, Education et Formation, *Formation permanente et éducation des adultes*, PUF.

Laval C., 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Editions La Découverte, Paris.

Le Boterf G., 2008, *« Des cursus professionnalisant ou par compétences : enjeux, craintes et modalités »*, Actualité de la formation permanente, n°209.

Leca J., 1996, *« Ce que l'analyse des politiques publiques pourrait apprendre sur le gouvernement démocratique »*, Revue française de science politique, vol.46, n°1, p.126.

Lelièvre C., 1990, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris :Nathan.

Le Galès P., 1995, *« Du gouvernement à la gouvernance urbaine »*, Revue française de science politique, vol. 45, n°1, pp. 57-91

Lessard C., Brassard A. et Lusignan J., 2002, *« Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Le cas du Canada (Ontario et Colombie Britannique), des États-Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni »,* Université de Montréal, LABRIPROF-CRIPFE.

Lessard C., 2005, *« L'université et la formation professionnelle des enseignants : des acquis indéniables, des nouveaux questionnements »*, Conférence inaugurale du colloque REF Université et formation professionnelle à l'enseignement, Montpellier, France.

Lunel P., 2007, *« Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse »*, rapport du délégué interministériel à l'orientation.

Maillard D. et Veneau P., 2006, *« La professionnalisation des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux initiatives locales »*, Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 5, p. 75-90.

Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2004, *« Les licences professionnelles, Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Relief 5, rapport du Céreq, juin.

Maillard D., Veneau D. et Grandgérard C., 2008, *« Les licences professionnelles, quelle acception de la professionnalisation à l'université ? »*, Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail, Relief n° 25, mai, pp. 63-66.

Maillard F., 2008, *« La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale »*, acte du colloque intitulé *Ce que l'école fait aux individus*, CENS et CREN, Octobre.

Maroy C., 2005, *« Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? »*, Les cahiers de Recherche en Education et Formation, n° 45, décembre.

Maurice M., Sellier F. et Silvestre JJ., 1982, Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale, Paris, PUF.

Maurice M., 1998, *« Les paradoxes de l'analyse sociétale. Rétrospective et prospective »*, in Maurice M., Sellier F., Hiroatsu N. et Verdier E., *L'analyse sociétale revisitée*, Document du L.E.S.T., Aix-en-Provence, LEST, 129.

McQuaid RW. et Linday C., 2005, *The concept of employability*, Urban Studies, Vol 42, n°2, pp 197-219.

Méhaut P., 2001, *« Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? »* Formation-Emploi, n° 76, 2001. pp225-234.

Merle V. et Bertrand O., 1993, « Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux », Revue Formation Emploi, n° 43, juillet.

Merton RK., 1957, *The student physican, Introductory sudies in the sociology of medical education*, Cambridge, Harvard University Press.

Monaco A., 1993, *L'alternance école-entreprise*, Les presses universitaires de France.

Morin ML (Dir)., 2003, *« Gestion de l'emploi, gestion des compétences et formation professionnelle »*, rapport au Commissariat Général au Plan, mars.

Merrien FX., 1998, *« De la gouvernance et des États-providence contemporains »*, Revue Internationale de Science Sociale, mars, pp61-69.

Mignot-Gérard S. et Musselin C., 1999, *Comparaison des modes de gouvernement de quatre universités françaises*, Paris, CAFI-CSO, et AMUE.

Mignot-Gérard S. et *Musselin* C., 2000, *« Les modes de gouvernement de 37 universités françaises »*, rapport d'enquête CAFI - AMUE.

Mignot S. et Musselin C., 2001, *« L'offre de formation universitaire : à la recherché de nouvelles régulation »*, Education et Société, n°8.

Mignot-Gérard S. et Musselin C., 2003, *« L'autonomie, pas à pas », in « Les universités à l'heure de la gouvernance »*, Sciences de la Société, n°58.

Moeglin P (dir.)., *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*, Paris, Editions du CNDP, 1988.

Muller P., 1992, *« Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques »*, Revue française de science politique, vol.42, n°2, pp. 275-297.

Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.

Musselin C., 2003, *« Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie : vers un nouveau modèle européen ? »*, Conférence inaugurale, 14ème colloque du GIDSGUF du 2 - 6 juin 2003, Paris.

Musselin C., 2007, *« Autonomie des universités versus autonomie des universitaires ? Quelle gouvernance est possible et souhaitable ? »*, Institut Henri Poincaré, Paris

Normand, R., 2006, *« L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils ? »*, Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, *Pouvoirs et mesures en éducation*, n° 1 hors série, juin.

Pames H., 1962, *Besoins scolaires et développement économique et social*, Pans, OCDE, Projet régional méditerranéen.

Paradeise C., 1988, *« Les professions comme marchés du travail fermés »*, Sociologie et Sociétés, Vol. XX. n°2, pp 9-21.

Perrenoud P., 2001, *« Développer des compétences dès l'école ? »,* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Piaget J., 1977, *Etudes sociologiques*, Droz, 3ème édition.

Pochet P., 2001, *« Méthode ouverte de coordination et modèle social européen »*, note de recherche n°03/01, Institut d'études européennes, Université de Montréal.

Pons-Desoutter M., 2005, *« Réalisation et usage de référentiels de compétences dans les universités et INP »*, Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille, juin.

Prost A., 1983, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin.

Di Rizza R., 1983, « *Crise et monnaie. Quelques hypothèses de recherches »*, in GRREC, Crise et régulation. Recueil de textes 1979-1983, DRUG.

Renaut A., 2006, Le rôle des institutions universitaires dans le développement d'une culture démocratique européenne, Maison de la recherche, Paris.

Rey O., 2005, *« L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs »*, Dossier de la Cellule de Veille Scientifique et Technologique, *INRP*, Mars.

Rose J., 2001, *« La relation Formation-Emploi : Eléments pour une analyse »*, Proposition au Haut Comité Education-Economie-Emploi, EPS Grée, CNRS, Université Nancy 2.

Rose J., 2003, La professionnalisation des études universitaires, Note pour la réunion du 11juin 2003du HCEEE.

Rose J., 2003, *« La lente affirmation des politiques d'établissement ou l'art du patchwork à l'Université »*, Sciences de la Société, *Les universités à l'heure de la gouvernance*, n°58.

Rose J., 2003, *L'université en éclat*, Université de Provence, Céreq.

Rose J., 2008, *« La professionnalisation des études. Tendances, acteurs et formes concrètes »*, Les chemins de la formation vers l'emploi, 1ère biennale formation-emploi-travail, Relief 25, Céreq, mai, pp 43-58.

Simbille J., *2002, « La licence professionnelle : un nouveau mode de relation entre l'Université et le monde économique pour une offre de formation adaptée à la demande sociale »*, Laboratoire d'études et de recherche appliquées en sciences sociales, Université Paul Sébastien, Toulouse.

Swartenbroekx B., 2002, *« Voir Bologne et mourir ? »*, Politique, revue de débats, n°24, avril.

Talbot C., 2000, *« La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ? »,* in Rouban L., *Le service public en devenir*, Paris, L'Harmattan, pp. 130-156,

Tanguy L (Dir.)., 1986, L'introuvable relation formation-emploi, La Documentation Française, Paris.

Thévenot L., 1997, *« Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information »*, in Conein B. et Thévenot L (Dir)., *Cognition et information en société*, Paris, EHESS, série pratiques n°8, pp 205-242.

Thierry D., 1995, *« Métier, mobilité et employabilité : questionnement »*, Transversalité de la GRH, Actes du 6ème congrès de l'AGRH, Poitiers.

Thurow L., 1975, *Generating inequality*, Basic Books.

Van Vught F., 1989, *«* Governmental Strategies and Innovation in Higher Education *»*, Higher Education Policy Series n° 7, London, Jessica Kingsley Publishers.

Verdier E., 1998, *« Réintroduire l'action publique au cœur de l'analyse sociétale. Le cas de la construction des diplômes professionnels en France et en Allemagne »*, pp. 107-127, *in* Maurice M., Sellier F., Hiroatsu N. et Verdier E., *L'analyse sociétale revisitée*, Document du L.E.S.T., Aix-en-Provence, LEST.

Verdier E., 1997, *« En France les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ? »*, CEDEFOP n°10, *Formation professionnelle*, janvier-avril.

Verger J., 1986, *Histoire des Universités en France*, Privat, Toulouse.

Vernières M., 2006, *« L'enseignement supérieur, un élément de la dynamique des territoires »*, Les cahiers de la MSE, Centre d'économie de la Sorbonne.

Vincens J. et Chirache S., 1992, *« Professionnalisation des enseignements supérieurs »*, rapport de la commission au Haut Comité Education-Economie, 35 p.

Vinokur A., 2002, *« Public et privé: Éducation et formation dans les pays du Sud »*, ARES, Colloque Strasbourg 23-24 mai.

Vinokur A., 2002, *« Enseignement supérieur : un changement sans réformes »*, Formation Emploi, *Regards sur l'insertion après l'Université*, n° 79.

Vinokur A., 2002 *« Le devenir des systèmes éducatifs : dynamique contemporaine des strucures de décision et recomposition des espaces éducatifs »*, réseau international Foreduc.

Vinokur A., 2003, *« De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales »*, Education et Société, *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, n° 12/2003/2.

Vinokur A., 2005, *« Qui pilote l'éducation? »*, Nouveaux Regards, n°29, avril-juin 2005, pp. 11-15

Vinokur A., 2005, *« Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs »*, Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, *Pouvoirs et mesures en éducation*, n° 1 hors série, juin.

Vinokur A., 2008, *« La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective »*, Revue de la régulation, Capitalisme, Institutions Pouvoirs, n°2.

Wittorski R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, Actions et Savoirs.

Wittorski R., 2008, *« Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés »*, Formation-Emploi, n°101, pp105-117.

Zarifian P., 2002, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Editions liaison.

Rapports et textes de lois (Par ordre chronologique)

Europe

CE., 1957, Traité de Rome instituant la Communauté européenne, signé le 25 mars 1957 par la France, la République fédérale Allemande, l'Italie, la Belgique, les Pays Bas et le Luxembourg.

CE., 1963, Décision du Conseil, du 2 avril 1963 portant sur les d'une politique commune de formation professionnelle, (63/266/CEE), JO n°63 du 20/4/1963.

OCDE., 1966, *«* Financing of Education for Economic Growth *»*, Paris.

ERT., 1989, *« Education et compétence en Europe »*, février, Bruxelles.

CE., 1993, Livre Blanc *« Croissance, Compétitivité, Emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle »,* COM (93) 700 final, Bruxelles.

CE., 1993, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Copenhague, 21 et 22 juin 1993, Bruxelles.

ERT., 1995, *« Une éducation européenne, Vers une société qui apprend »*, février, Bruxelles.

CE, 1995, Livre blanc sur l'éducation et la formation. *« Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive »***,** COM(95) 590, Bruxelles.

OCDE., 1996, *« L'économie fondée sur le savoir »*, Diffusion Générale OCDE/GD(96)102, Paris.

CE., 1997, Conclusion de la présidence du conseil européen d'Amsterdam, Bruxelles le 17 juin 1997.

Eurydice., 1998, *« Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994) »*.

« Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », à l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie, et au Royaume-Uni, Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998.

CE., 1998, Recommandation du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, (98/561/CE), JO L 270, octobre.

UNESCO, 1998c, *« Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions »*, Document de travail, ED-98/Conf.202/5.

Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, *« L'espace européen d'enseignement supérieur »*, déclaration commune des ministres européens de l'éducation.

CE., 2000, *« Communication concernant une initiative de la commission pour le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne des 23 et 24 mars »*, 2000 (c).

CE., 2000, Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars, Bruxelles.

CE., 2000, Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, SEC(2000) 1832, le 30.10.2000(b), Bruxelles.

CE., 2000, *« La méthode ouverte de coordination : un processus en cours »*, note de la Présidence, Annexe du document du Conseil de l'Union européenne, 9088/00, 13 juin, Bruxelles.

CE., 2001, *« Gouvernance européenne : un livre blanc »*, COM (2001) 428 Final, 25 juillet, Bruxelles.

CE., 2001, *« Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur »*, Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Prague 19 mai 2001.

CE., 2001, *« Expertiser les processus de coordinations des politiques nationales »,* Livre blanc sur la gouvernance, chantier n°4, Cohérence et coopération dans une Europe en réseau, juin, Bruxelles.

CE, 2001a, *« Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation »*, COM (2001) 59, Bruxelles.

CE., 2002, *« La méthode communautaire »*, Contribution présentée par M Barnier et Vitorino, membres de la Convention, CONV 231/01, CONTRIB 80, le 3 septembre, Bruxelles.

CE, 2002, *« Critères de référence européens pour l'éducation et la formation : suivi du Conseil européen de Lisbonne »*, COM (2002) 629, Bruxelles.

OCDE., 2003, « *La modernisation du secteur public »*, Synthèses OCDE, Novembre.

CE., 2003, Article 32 du Projet de traité établissant une Constitution pour l'Europe, le 18 juillet, Bruxelles.

CE., 2003, *« Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur »,* Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre.

CE, 2003a, *« Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe »*, COM (2002) 779, Bruxelles.

CE, 2003c, *« Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance »*, COM(2003) 58, Bruxelles.

CE., 2004, *« Education et formation 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne »*, mars, Bruxelles.

CE., 2004a, *« Rapport de la Commission européenne sur la mise en œuvre de la recommandation 98/561/CE du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur »*, COM (2004) 620, Bruxelles.

CE., 2005, *« L'espace européen d'enseignement supérieur : réaliser les objectifs »* Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai.

CE., 2005, *« Recommandation du Parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »*, COM(2005)548 final, Bruxelles.

CE, 2005b, *« Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne »*, COM(2005) 152, Bruxelles.

CE., 2006, *« Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation »*, COM(2006) 208 final, Bruxelles.

CE., 2007, *« Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation »,* Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 18 Mai.

CE., 2008, *« Recommandation du parlement européen et du conseil établissant le cadre européen des certifications : un nouvel instrument de conversion »,* le 23 avril, Strasbourg.

CE., 2009, *« Un nouveau partenariat pour la modernisation des universités : le Forum européen pour le dialogue université-entreprise »,* COM(2009) 158 final, Bruxelles.

Eurydice., 2009, *« L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne »*, Commission Européenne.

France

Décret de la Convention du 15 septembre 1793.

Loi du 10 mai 1806, relative à la formation d'une université impériale, et aux obligations particulières des membres du corps enseignant

Constitution du 4 novembre 1848 donne proclame la naissance de la IIème République.

Loi (Falloux) du 15 mars 1850.

Loi du 10 juillet 1896 réunissant les facultés de chaque ressort académique en une université.

Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, Loi n°68-978 du 12 novembre 1968.

Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

Décret n° 85-258 du 21 février 1985, Comité National d'évaluation des EPCSCP.

Circulaire n° 89-079 du 24 mars 1989 relative à la mise en place de la politique contractuelle.

Décret n° 90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques.

Circulaire du 7 septembre 1994 qui instaure le contrat le contrat quadriennal de développement des universités.

Loi n° 96-517 du 14 juin 1996 tendant à élargir les pouvoirs d'information du Parlement et à créer un Office parlementaire d'évaluation des politiques publiques.

Loi organique n° 2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finances Journal officiel n° 177 du 2 août 2001.

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

Lettre de mission de M. Nicolas SARKOZY, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Paris, le 5 juillet 2007.

Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, J.O n° 185 du 11 août 2007

Projet annuel de performances du programme *« Formations supérieurs et recherche universitaire »*, 2009.

« Politique contractuelle de l'enseignement supérieur et de la recherche, Vague C 2009-2012, Mode d'emploi Volume 1 », Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, DGES.

TABLES DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ENCADRES

Tableaux

Tableau 1 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur __ 36

Tableau 2 : Répartition en 2007 des étudiants français selon la PCS du chef de famille (%) (France métropolitaine + DOM) _____ 38

Tableau 3 : Évolution du nombre d'établissements et structure de l'enseignement supérieur _____ 40

Tableau 4 : Diplômes de la filière professionnelle et technologique _____ 41

Tableau 5: Evolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (France métropolitaine + DOM) _____ 42

Tableau 6 : Etudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 par filières __ 43

Tableau 7 : Evolution du nombre de diplômes délivrés par l'université _____ 45

Tableau 8 : Population active, emploi et chômage en France entre 1975 et 2008 _____ 56

Tableau 9 : Part des chômeurs de longue durée dans l'ensemble des chômeurs (%) ____ 58

Tableau 10 : Evolution du taux de chômage par classe d'âge entre 1975 et 2009 _____ 59

Tableau 11 Population active (au sens du BIT) pour la France métropolitaine _____ 60

Tableau 12 : Structure par âge et sexe de la population (%) _____ 61

Tableau 13: Taux de scolarisation par âge entre 1982 et 2006 _____ 61

Tableau 14 : Formes particulières d'emplois (en milliers) _____ 63

Tableau 15 : Part de l'emploi à temps partiel dans l'emploi total (en %) _____ 64

Tableau 16 : Liste des dénominations nationales élaborée par le comité de suivi des licences professionnelles (rentrée universitaire 2008) _____ 72

Tableau 17 : Situation en 2007 des diplômés de licence professionnelle et de licence générale _____ 76

Tableau 18 : Qualité de l'emploi des sortants de licences professionnelle et générale __ 76

Tableau 19 : Situation en 2007 des diplômés de Master (Trois ans après leur entrée dans la vie active) _____ 78

Tableau 20 : La place des universités dans le paysage universitaire lorrain _____ 314

Tableau 21 : Répartition des étudiants de Nancy2 par campus _____ 319

Tableau 22 : Répartition des étudiants sur le campus de Lettres, Sciences Humaines et Sociales _____ 320

Tableau 23 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit, Sciences économiques et Gestion _____ 321

Tableau 24 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit _____ 322

Tableau 25 : Répartition des étudiants sur le campus de Droit _____ 323

Tableau 26 : Répartition des étudiants par type de diplôme (Diplômes nationaux seulement) _____ 324

Tableau 27 : Répartition du nombre de diplômes délivrés par niveau_____ 326

Tableau 28 : Evolution du nombre de diplômes délivrés entre 2004 et 2007 (Nancy2) 327

Tableau 29 : répartition des diplômes habilités par spécialités en 2004-2005_____ 330

Tableau 30 : Répartition des diplômes (spécialités) en 2004-2005 _____ 331

Tableau 31 : répartition des inscrits par diplôme et disciplines en 2004-2005 _____ 331

Tableau 32 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé de 1er cycle (2004-2005), selon les diplômes. _____ 334

Tableau 33 : Diplômes professionnalisés de 2ème cycle : Licence-Maîtrise (2004-2005) _____ 334

Tableau 34 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé au niveau licence (2004-2005) _____ 335

Tableau 35 : Répartition des étudiants préparant un diplôme professionnalisé au niveau licence (2004-2005) _____ 336

Tableau 36 : Diplômes professionnalisés de 3ème cycle (2004-2005) _____ 337

Tableau 37 : Part des inscrits en DESS _____ 338

Tableau 38 : offre de formation (Spécialités) à Nancy2 : 2005-2009 (LMD) _____ 338

Tableau 39 : répartition des diplômes habilités (Mentions) en 2005-2006 (Volume) __ 339

Tableau 40 : Répartition des inscrits par diplômes et composantes en 2005-2006 (LMD) _____ 340

Tableau 41 : Répartition des inscrits par diplômes, avant et après LMD _____ 340

Tableau 42 : Evolution des inscriptions en DUT entre 2000 et 2010 _____ 341

Tableau 43 : poursuite d'étude dans l'établissement après l'obtention du DUT _____ 342

Tableau 44 : Origine des étudiants de licence professionnelle, promotion 2007/2008 _ 343

Tableau 45 : Offre en Licence (LMD) entre 2005 et 2010 _____ 344

Tableau 46 : Evolution des inscriptions en Licence entre 2000 et 2010 _____ 345

Tableau 47 : Répartition de l'offre de licence professionnelle habilitée en France entre 2000 et 2002par composante universitaire _____ 347

Tableau 48 : répartition des licences professionnelles au sein des UFR (2009-2010)__ 348

Tableau 49 : Répartition des LP habilitées par spécialités (Dénominations nationales) en 2009-2010 _____ 349

Tableau 50 : Répartition et évolution de l'offre de formation de licences professionnelles habilitées par secteurs professionnels _____ 349

Tableau 51 : Répartition des LP faisant liens avec un DUT par types d'articulation___ 352

Tableau 52 : Effectifs et part des étudiants inscrits en Licence et Licences Professionnelles _____ 352

Tableau 53 : Types de partenariats développés dans le cadre de l'habilitation des LP _ 355

Tableau 54 : Partenaires éducatifs extérieurs à Nancy 2 _____ 355

Tableau 55 : répartition des mentions en Master par composantes en 2009-2010 ____ 355

Tableau 56 : Spécialisation des Masters en 2009-2010 _____ 356

Tableau 57 : Offre de Master (Mentions et spécialisations) en 2009-2009 _____ 357

Tableau 58 : Diplômes de niveau M2 (Spécialités), avant et après LMD _____ 360

Tableau 59 : Inscriptions en DEA, DESS, Masters recherche et Master professionnel 360

Tableau 60 : Répartition et évolution des effectifs par spécialités_____ 361

Tableau 61 : Conversion des DEA et DESS en Master _____ 362

Tableau 62 : Cohabilitation des diplômes de Master _____ 363

Tableau 63 : Partenaires extérieurs à Nancy 2 dans le cadre de la cohabilitation des diplômes de Master _____ 363

Tableau 64 : Offre de formation au sein de l'IUT Nancy-Charlemagne au moment de l'enquête (2006-2007) _____ 375

Tableau 65 : Evolution des effectifs inscrits en DUT (1ère et 2ème année) _____ 376

Tableau 66 : Etudiants inscrits en Licences professionnelles à l'IUT Charlemagne en 2006-2007 _____ 377

Tableau 67 : Diplômés de Licence professionnelle, promotion 2006-2007, IUT Nancy-Charlemagne _____ 377

Tableau 68 : Situation des diplômés de licence professionnelle (IUT Charlemagne), six mois après l'obtention du diplôme (promotion 2006-2007) _____ 378

Tableau 69 : Secteurs d'activités dans lesquels évoluent les diplômés en emploi six mois après l'obtention de leur licence professionnelle _____ 379

Tableau 70 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de LP (Par département et spécialités). _____ 379

Tableau 71 : Emplois occupés par les diplômés de licences professionnelles (Iut Nancy-Charlemagne) (ROME) _____ 380

Tableau 72 : Offre de formation et effectifs en AES entre 2000 et 2004 _____ 383

Tableau 73 : Licences professionnelles habilitées au sein de l'UFR AES _____ 384

Tableau 74 : Offre de formation et effectifs en AES en 2009 _____ 385

Tableau 75 : Diplômés de la promotion 2006-2007 (AES) _____ 386

Tableau 76 : Situation des diplômés d'AES, six mois après l'obtention du diplôme (Promo 2006-2007) _____ 387

Tableau 77 : Emplois occupés selon les secteurs d'activité (AES, promotion 2006-2007) _____ 388

Tableau 78 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de l'UFR AES (promotion 2006-2007) _____ 388

Tableau 79 : Emplois occupés par les diplômés d'AES six mois après l'obtention de leur diplôme (Répertoire ROME) _____ 389

Tableau 80 : Les étudiants de LEA en chiffres _____ 391

Tableau 81 : diplômés de la promotion 2006-2007 (LEA) _____ 391

Tableau 82 : Situation des diplômés de LEA, six mois après l'obtention du diplôme (Promo 2006-2007) _____ 392

Tableau 83 : Statut juridique des emplois des diplômés de M2 _____ 392

Tableau 84 : Offre de formation et effectifs en psychologie entre 2000 et 2009 _____ 395

Tableau 85 : Diplômés de la promotion 2006-2007 (Psychologie) _____ 395

Tableau 86 : Situation des diplômés de la filière psychologie, six mois après l'obtention du diplôme (promotion 2006-2007) _____ 396

Tableau 87 : Secteur d'activité dans lequel évoluent les diplômés en emploi six mois après l'obtention du master mention « psychologie » _____ 396

Tableau 88 : Statut juridique des emplois occupés par les diplômés de M2 mention « psychologie » _____ 397

Tableau 89 : Répertoire des emplois occupés par les diplômés de master mention « psychologie » (ROME) _____ 397

Tableau 90 : Axe 1 du contrat quadriennal 2005-2008 : conduire l'amélioration continue de la qualité au service de la réussite étudiante _____ 405

Tableau 91 : Maquette pédagogique de la licence professionnelle Distech Grandes-Surfaces (2009) _____ 433

Tableau 92 : Effectifs et Origine des étudiants inscrits en licence professionnelle Distech Grandes-Surfaces _____ 437

Tableau 93 : Situation des diplômés de la promotion 2007-2008 six mois après l'obtention du diplôme _____ 438

Tableau 94 : Statut juridique de l'emploi occupé six mois après l'obtention du diplôme _____ 438

Tableau 95 : Emplois occupés six mois après l'obtention du diplôme (ROME) _____ 438

Tableau 96 : Maquette pédagogique de la licence professionnelle MEPS (2009) _____ 439

Tableau 97 : Situation des diplômés de la promotion 2007-2008 six mois après l'obtention du diplôme (Taux de situations reconnues = 95%) _____ 442

Tableau 98 : Statut juridique de l'emploi occupé six mois après l'obtention du diplôme _____ 443

Tableau 99 : Emplois occupés six mois après l'obtention du diplôme (ROME) _____ 443

Graphiques

Graphique 1 : Effectifs dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (En milliers)..... 36

Graphique 2 : Part des inscrits à l'Université (IUT et IUFM compris) sur l'ensemble de la population étudiante 37

Graphique 3 : Chômage au sens du BIT (en milliers, France métropolitaine) - Ensemble 57

Graphique 4 : Evolution du nombre de chômeurs en France par classe d'âge (1975 à 2009) 57

Graphique 5 : Evolution du taux de chômage par classe d'âge entre 1975 et 2009..... 59

Graphique 6 : Emploi par grands secteurs d'activité en France (1975-2007)..... 62

Graphique 7 : Parts des formes particulières d'emploi sur l'emploi total en France (moyenne annuelle) 64

Graphique 8 : Evolution du nombre de licences professionnelles délivrées en 2003 et 2007 71

Graphique 9 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits en licence professionnelle (2001-2009) 71

Graphique 10 : Situation des diplômés de licence professionnelle et licence générale 76

Graphique 11 : Salaire net médian des diplômés de licences professionnelles et licences générales 77

Graphique 12 : Taux de chômage des diplômés de masters après trois années de vie activeSource : Enquête Génération 2004, Céreq. 78

Graphique 13 : Taux d'emploi à durée indéterminée après trois ans de vie active (diplômés de Master) 79

Graphique 14 : Salaire médian net après trois ans de vie active (diplômés Bac+5, Masters) 79

Graphique 15 : Evolution du nombre d'inscriptions entre 2000 et 2010 (Université Nancy2) 318

Graphique 16 : Evolution du nombre d'inscriptions au sein des universités (France) ... 318

Graphique 17 : Répartition des étudiants par campus (Université Nancy2) 319

Graphique 18 : Répartition des étudiants sur le CLSH (Nancy2) 320

Graphique 19 : Répartition des étudiants sur le Campus de Droit, Sciences économique et Gestion 321

Graphique 20 : Répartition des étudiants sur le Pôle Lorrain de Gestion (Nancy2)..... 322

Graphique 21 : Répartition des étudiants au sein des IUT (Nancy2)..... 323

Graphique 22 : Evolution du nombre d'inscription par diplôme (Nancy2) 325

Graphique 23 : Part des diplômés professionnalisés par cycle 2004-2005 (Nancy2)..... 333

Graphique 24 : Offre de DEA et DESS à Nancy2 (Année universitaire 2004-2005)..... 336

Graphique 25 : Nombre de licences professionnelles habilitées entre 2000 et 2009 (Nancy2) 346

Graphique 26 : Répartition des licences professionnelles habilitées par composantes (Nancy2) 347

Graphique 27 : Mentions des diplômes de Masters (Nancy2 ; 2009-2010) 356

Graphique 28 : Etudiants inscrits en LP « Commerce » Distech Grandes-Surface (Nancy2) 436

Graphique 29 : Situation des diplômés de la LP « Commerce » Distech, 4 mois après l'obtention du diplôme 437

Graphique 30 : Etudiants inscrits en licences professionnelle MEPS (Nancy2) 442

Encadrés

Encadré 1 : la démarche du modèle de régulation adéquationniste _____ 53

Encadré 2 : Le master professionnel _____ 77

Encadré 3 : La notion de profession _____ 96

Encadré 4 : Un glissement du modèle de la « qualification » vers un modèle de la « compétence » _____ 107

Encadré 5 : La participation des collectivités territoriales au développement des universités _____ 188

Encadré 6 : La méthode communautaire _____ 236

Encadré 7 : Régulation par une coordination politique dans les domaines relevant juridiquement de la souveraineté nationale _____ 237

Encadré 8 : La fin du rapport salarial Keynesiano-fordiste ? _____ 243

Encadré 9 : L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) _____ 248

Encadré 10 : Le processus de Bologne _____ 250

Encadré 11 : La Classification Internationale Type pour l'Education _____ 256

Encadré 12 : Les trois piliers actés dans le cadre du conseil européen de Lisbonne ___ 258

Encadré 13 : Les trois objectifs stratégiques et treize objectifs concrets associés _____ 259

Encadré 14 : Le programme 150 : Formations supérieures et recherche universitaire _ 269

Encadré 15 : esprit d'entreprise selon la Commission européenne _____ 277

Encadré 16 : La stratégie européenne pour l'emploi _____ 280

Encadré 17 : Cadre européen des certifications _____ 282

Encadré 18 L'évaluation comme moyen de contrôle : la méthode dite de l'« accountability ». _____ 295

Encadré 19 : Un programme détaillé d'évaluation au service de la planification d'une politique _____ 296

Encadré 20 : « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur » 302
Encadré 21 : Université entrepreneuriale 305
Encadré 22 : L'université de Lorraine 315
Encadré 23 : Les seize composantes de l'Université Nancy2 (2009) 317
Encadré 24 : La mise en place de LMD 328
Encadré 25 : Offre de formation professionnalisée (Nancy2) 332
Encadré 26 : L'enquête de terrain à Nancy2 366
Encadré 27 : Bilan de la mise en place de LMD à l'échelle nationale 399
Encadré 28 : Critères d'habilitation de la licence professionnelle 409
Encadré 29 : L'association Distech Grandes-Surfaces 432
Encadré 30 : La taxe d'apprentissage 435
Encadré 31 : Centre de Ressources en Assurance Qualité 448

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE 9

INTRODUCTION GENERALE 11

CHAPITRE 1. 27

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES UNIVERSITAIRES ET RAPPROCHEMENT UNIVERSITE-ENTREPRISE 27

I. Approche historique du mouvement de professionnalisation des études universitaires : les facteurs d'évolution des acceptions et des formes concrètes de la professionnalisation 30

1. La diversification des études universitaires et le développement des cursus et diplômes professionnalisés 31

1.1 Retour historique sur une politique d'éducation tournée vers la hausse des niveaux de formation 32

1.1.1. Les années soixante-dix et la création du collège unique 33

1.1.2. 1985-1995 : 80 % au niveau bac 34

1.1.3. L'université de masse et le développement des cursus professionnels courts 34

1.2. Hausse et diversification de la population estudiantine en chiffres 35

1.2.1. La hausse des étudiants d'université 35

1.2.2. L'afflux des nouveaux étudiants aux profils diversifiés : une évolution de la demande sociale d'éducation 37

1.3. Diversification des filières de formations 40

1.4. Hausse des étudiants inscrits au sein des filières professionnalisées 42

2. Des facteurs d'ordres économique et politique ayant eu un impact sur le développement et l'évolution de la professionnalisation des études 45

2.1. Jusqu'au milieu des années soixante-dix : dominance d'une conception restreinte et mécanique de l'adéquation Formation-Emploi 47

2.2. Planification nationale, régulation éducative et adéquationnisme : une conception étroite, mécanique et restreinte de la professionnalisation 51

3. Un marché du travail défavorable aux jeunes et la naissance d'une conception nouvelle de la professionnalisation 56

3.1. Evolution du contexte économique : chômage et dégradation des conditions d'insertion des jeunes 56

3.1.1. La hausse du chômage 57

3.1.2. La restructuration des différents secteurs de production 61

3.1.3. Les changements dans les formes de l'emploi 62

3.2. Transformation du contexte socio-économique et apparition de la notion d'insertion professionnelle en tant que critère incontournable dans la régulation des systèmes de formation 64

3.3. La professionnalisation des études universitaires : un atout du point de vue de l'insertion professionnelle ? 67

3.3.1. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur de la Génération 2004 67

(b) Au niveau Bac+5, Master et Doctorat 69

3.3.2. Focus sur l'insertion des diplômés de licence professionnelle 70

(a) Une progression constante des effectifs et diplômés de licence professionnelle depuis 2001 71

(b) Diversification de l'offre de licence professionnelle : domaines et spécialités 72

(c) Quelques chiffres sur l'insertion des diplômés de licence professionnelle 75

3.3.3. Focus sur l'insertion professionnelle des diplômés de master 77
3.4. Vers une conception extensive de la professionnalisation 80

II. Enjeux et formes concrètes de la professionnalisation dans le champ de l'enseignement supérieur : éléments de définition et balises théoriques 88

1. Professionnalisation et stratégie des acteurs économiques 93
1.1 Les apports des travaux de la sociologie des professions et de la sociologie du travail 94
1.2 Les apports des travaux développées en sociologie des professions et sociologie du travail 101

2. La professionnalisation des étudiants 102
2.1. La professionnalisation des individus rattachée aux compétences et à l'impératif d'employabilité 105
2.1.1 Sur la notion de compétence 105
2.1.2. Quelles catégories de compétences : compétences techniques, relationnelles, organisationnelles et compétence « de marché » 108
2.1.3 Le système de formation initial et le modèle de la compétence 110
2.1.4. Sur la notion d'employabilité 114
2.2 La professionnalisation des étudiants : une étape dans un processus plus large de socialisation professionnelle 116
2.2.1 La formation initiale : une étape majeure dans le processus de socialisation 116
2.2.2. Une conceptualisation de la socialisation professionnelle : Hughes, Berger et Luckmann 117
2.3. La professionnalisation des étudiants : un processus au cœur de la relation Formation-Emploi 121

3. Professionnalisation de la formation à l'activité et professionnalisation des formations initiales 122
3.1 Le Rapport de la commission « professionnalisation des enseignements supérieurs : une première réflexion sur les critères de détermination de la professionnalisation des études 123
3.2 Formes et degrés divers de professionnalisation des enseignements à l'université ? 125
3.3 Quelles spécificités des formations professionnalisées à l'Université ? 128
3.3.1. Les coopérations d'acteurs au cœur de la professionnalisation des études 128
3.3.2. Les indicateurs de la professionnalisation des études 129

4. La professionnalisation : un processus structuré par une diversité d'acteurs 134
4.1 La professionnalisation : une attente pour les étudiants et les familles ? 135
4.2 La professionnalisation : une volonté des organisations patronales et des entreprises ? 140
4.3 La professionnalisation : un enjeu fort par les universités ? 146
4.4 La professionnalisation : la réticence des organisations enseignantes ? 149
4.5. Entre un plébiscite en faveur du développement de la professionnalisation des études et des désaccords de fonds sur les modalités de sa mise en œuvre au sein des universités. 152

CHAPITRE 2. 157

UN NOUVEL ORDONNANCEMENT INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL POUR UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DE LA FORMATION ? 157

I. Mutation progressive de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel du modèle de régulation des universités : des objectifs affichés à la réalité 160

1. Les fondements institutionnels et organisationnels du système universitaire français : système de régulation centralisé et influence des disciplines 161
1.1. Naissance des universités françaises : la construction des fondements institutionnels et organisationnels du système universitaire français. 161
1.2. Lois « Faure » et « Savary » : vers une autonomie des universités ? 164

2. Le contexte de la décentralisation des politiques publiques et la naissance de la politique contractuelle à l'université. 168

2.1 Les lois de déconcentration des politiques publiques : un contexte politique favorable à l'autonomisation des universités ? 169
2.2 La contractualisation et l'autonomisation des établissements universitaires : intentions et réalités 173
2.3. Des intentions de réformes à la réalité 177
2.3.1. La régulation de l'offre de formation au sein des universités : avant 1989 177
2.3.2. La contractualisation : naissance de l'établissement et nouvelle régulation de l'offre de formation ? 180
2.3.3. Des changements en cours ? 184
2.3.4. Emergence difficile de l'établissement : une autonomie « restreinte » ou « sous contrôle ». 186
2.4. Des facteurs favorables à l'affirmation de l'établissement et à la modification des formes de régulation de l'offre de formation 187
2.4.1. Une offre de formation qui doit de plus en plus répondre à une demande externe ? 190
2.4.2. La professionnalisation des études : entre affichage et existence d'une réelle stratégie portée par les établissements 192
2.5. L'exemple de la construction des licences professionnelles à l'université : déterminants et coordination d'acteurs 195

II. La construction de l'offre de formation professionnalisée : les enjeux de la gouvernance à l'Université 200

1 Sur les notions de « régulation » et de « gouvernance » 201
1.1. Parler de régulation des systèmes d'enseignement 201
1.2. La gouvernance 203

2. Vers une réforme du modèle de gouvernance à l'Université : vers une régulation multi-niveaux et multipartites ? 205
2.1. Emergence d'une régulation de la formation déconcentrée, à multi-niveaux et multi acteurs ? 207
2.1.1 La loi relative aux libertés et responsabilités des universités 208
2.1.2 L'insertion professionnelle comme mission des universités et nouveau critère de qualité : la professionnalisation, un modèle généralisable à l'ensemble des filières universitaires ? 209
2.1.3. Une transformation du mode de pilotage de l'offre de formation : autonomie budgétaire et nouveau management des universités 211
2.2. « Réussite en Licence » et renforcement de l'évaluation de l'offre de formation par des standards de « qualité » 216
2.2.1. Le plan « Réussite en licence » 216
2.2.2. Cahier des charges de l'offre de formation pour le cycle Licence 218
2.2.3. Renforcement de l'évaluation de l'offre de formation : la professionnalisation, un critère central ? 220
2.2.4. Quels effets de la LRU ? 222
2.3. Critiques autour des enjeux relatifs à la gouvernance des universités : Vers une logique marchande et servicielle ? 223

CHAPITRE 3. 229

PROFESSIONNALISATION, GOUVERNANCE ET ESPACE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 229

I. L'Emergence d'une politique européenne d'enseignement supérieur 235

1. Naissance de la communauté européenne 235

2. Les attributions de l'Union Européenne en matière d'éducation : une politique européenne d'enseignement supérieur en construction ? 238
2.1. De Rome à Maastricht 238
2.2. Des orientations européennes en construction : le concours de lobbyings industriels 243

3. Le processus de Bologne : la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur 249

3.1. Les objectifs de Bologne 250
3.2. Bologne : des intentions aux actes 254

4. Le processus de Lisbonne : naissance d'une politique européenne d'enseignement supérieur ? 258
4.1. Améliorer la gouvernance des universités et promouvoir l'autonomie institutionnelle des établissements 260
4.1.1. Promouvoir l'autonomie institutionnelle des établissements 260
4.1.2. La gouvernance : redéfinition du rôle et des rapports entre l'Etat, l'établissement et les partenaires extérieurs 263
4.2. Accroître, diversifier et rendre plus efficace le financement des universités 264
4.2.1. Accroitre et diversifier le financement des universités 264
4.2.2. Rendre plus efficace l'investissement dans l'éducation et la formation 266
4.3. Ouvrir les universités vers l'extérieur : développer les partenariats 272
4.3.1. Sur la notion de « partenariat » 273
4.3.2. Promouvoir les liens entre le monde universitaire et le monde de l'entreprise : agir sur l'efficacité de l'offre de formation 275
4.3.3. Les partenariats inter universités et le développement local : spécialisation et excellence 278
4.4. Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie 280
4.4.1. Le cadre européen des certifications 280
4.4.2. « La formation tout au long de la vie » 284

5. Les recommandations de la Commission Européenne 285

II. Les instruments d'application de la politique européenne d'enseignement supérieur 286

1. La méthode ouverte de coordination : un instrument de supervision ? 288
1.2. Les principes de fonctionnement de la « Méthode Ouverte de Coordination » (MOC). 290
1.3. La « Méthode Ouverte de Coordination » : orienter sans imposer ? 292

2. Assurance qualité et évaluation : instrument de gouvernance ? 296
2.1. L'assurance qualité : définition 297
2.2. L'assurance qualité : historique 298
2.3. Les trois niveaux de référentiels de l'assurance qualité : institutionnel, national et européen 301

3. Quelles influences européennes sur le système universitaire français ? 305

CHAPITRE 4. 311

PROFESSIONNALISATION DES ETUDES, GOUVERNANCE ET EUROPEEANISATION DE L'ARCHITECTURE DES FORMATIONS : LE CAS DE L'UNIVERSITE NANCY 2 311

I. L'offre de formations à l'Université Nancy2 : Diplômes professionnalisés et mise en place de LMD 314

1. L'Université Nancy 2 : données de cadrage 316
1.1. L'université Nancy2 316
1.2. La population estudiantine à Nancy 2 : une tendance à la baisse des inscriptions depuis 2005 318
1.3. Répartition des effectifs par campus 319
1.3.1. Le Campus de Lettres et Sciences Humaines 320
1.3.2. Le Campus Droit 321
1.3.3. Le Pôle Lorrain de Gestion 322
1.3.4. Les IUT 322
1.3.5. Une baisse générale des effectifs qui touche différemment les composantes de l'université 323
1.4. Inscriptions et réussite par niveaux et diplômes. 324

1.4.1. Evolution des inscriptions par diplôme 324
1.4.2. Evolution du nombre de diplômes délivrés 325

2. L'offre de formation à Nancy2 : nature et évolution 327
2.1. L'offre de formation avant le passage au schéma LMD 330
2.1.1. Données de cadrage sur l'offre de formation avant LMD 330
2.1.2. Le premier cycle 333
2.1.3. Le second cycle 334
2.2. L'offre de formation après la mise en place de LMD : Evolution de structure et professionnalisation 338
2.2.1. Données de cadrage sur l'offre de formation LMD 338
2.2.2. La comparaison de l'offre de formation avant et après LMD sous le prisme de la professionnalisation : quelle méthode utilisée ? 340
2.2.3. L'offre de formation dans le schéma LMD 341
a. Les DUT 341
b. Le niveau L (Licence) 344
c. Le niveau L (Licence professionnelles) 345
d. Le niveau M (Master) 355
2.2.4. Morphologie et évolution de la professionnalisation des diplômes à Nancy2 364

II. Le processus concret de construction des Licences et Masters professionnels 365

1. La conception et la construction de la professionnalisation des diplômes en question : problématique, méthodologie et données de cadrage 368
1.1. Les questions posées par l'étude monographique et choix des filières sujettes à l'analyse 369
1.1.1. Questionnements 369
1.1.2. L'enquête par entretiens 371
1.1.3. Choix des filières sujettes à l'analyse 372
1.2. Les filières analysées : données de cadrage 373
1.2.1. L'IUT Nancy-Charlemagne : « Gestion des Entreprises et des Administrations » (GEA), « Information et Communication » et « Technique de commercialisation » 373
1.2.2. La filière Administration Economique et sociale (AES) 381
1.2.3. La filière de Langues Etrangères Appliquées (LEA) 390
1.2.4. La filière Psychologie 392
1.3. Situation trois ans après la sortie de l'université : disparités et similitudes entre les six filières étudiées 398

2. Mise en place de LMD et réception de la professionnalisation des études à l'Université Nancy2 398
2.1. L'offre de formation antérieure à LMD calquée sur la nouvelle architecture des diplômes 399
2.2. La professionnalisation des études : orientation affichée par l'établissement 402

3. La construction des diplômes professionnalisés 408
3.1. Procédures d'habilitation des licences professionnelles et Masters professionnels : la procédure 408
3.1.1. Critères d'habilitation des licences professionnelles 408
3.1.2 Critères d'habilitation des masters 411
3.2. Les filières et les équipes enseignantes à l'initiative de la construction des projets d'habilitation 412
3.3. Les enjeux et déterminants de la construction des licences et masters professionnels 414
3.3.1. L'IUT Nancy-Charlemagne 415
3.3.2. La filière AES 417
3.3.3. La filière LEA. 420
3.3.4. La filière Psychologie 420

4. Conceptions de la professionnalisation des études et définition du contenu des formations 423
4.1. Des coordinations dans lesquelles l'organisme de formation occupe une position dominante 424
4.1.1. Logiques disciplinaires, logiques de postes et stratégie de carrière individuelle. 426

4.1.2 Stratégie de consolidation ou de développement d'un champ disciplinaire et/ou de recherche. 428
4.1.3. Des enseignants disposant d'une connaissance des milieux professionnels : une implication informelle des professionnels dans la construction des diplômes. 429
4.2. Des coordinations dans lesquelles les acteurs professionnels ont sollicité l'organisme de formation et sont dominants dans le construit des diplômes 430
4.2.1. Le cas de la licence professionnelle « Commerce – option Distribution » (Distech Grandes-Surfaces) 431
4.2.2. Le cas de la licence professionnelle Management d'une équipe dans la protection sociale (MEPS) 439
4.3 Diversités des enjeux et déterminants de la construction des diplômes professionnalisés 443

CONCLUSION GENERALE 451

BIBLIOGRAPHIE 461

TABLES DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ENCADRES 475

TABLE DES MATIERES 483

Résumé : Cette thèse se propose d'étudier, sous un regard singulier, la construction, les enjeux et les effets révélés de la professionnalisation des diplômes à l'Université. L'originalité du travail tient en la tentative de mettre en lien deux éléments forts des récentes réformes menées en direction du système universitaire français : d'une part, la professionnalisation des diplômes, et d'autre part, l'émergence progressive de débats et de mesures concrètes liés à la gouvernance, dans les domaines de la construction et de la gestion de l'offre de formation universitaire. Il s'agit d'interroger le mouvement de généralisation de la professionnalisation des formations universitaires en tant que vecteur favorisant la mise en place d'un nouveau mode de « gouvernance des formations ». Celle-ci concerne l'ensemble des modalités d'ordre institutionnel, organisationnel et opérationnel par lesquelles s'élaborent, se mettent en œuvre, se gèrent et se financent les formations universitaires, dans le cadre de processus de concertation, ou partenariats, entre les différentes parties prenantes. Elle renvoie à l'idée selon laquelle la construction et la régulation de l'offre de diplômes relèvent de processus de concertation multipartites (l'Etat, l'établissement et ses composantes, les acteurs professionnels, les collectivités territoriales, etc.) et multi-niveaux (européen, national et local). Dans cette perspective, plusieurs thématiques seront abordées : la construction politique de la gouvernance et de la professionnalisation des formations universitaires (aux niveaux national et européen), les facteurs divers ayant influé sur les conceptions et les formes concrètes de la professionnalisation des formations, l'édification et l'évolution de l'ordonnancement institutionnel et organisationnel dans lequel s'inscrit le mouvement de professionnalisation des études, et enfin, les processus concrets de construction des diplômes universitaires professionnalisés. Ce dernier domaine d'investigation portera une attention toute particulière aux multiples formes de partenariats à l'œuvre, ainsi qu'aux représentations, aux pratiques, et au rôle tenu par les différentes catégories d'acteurs impliquées dans le processus d'élaboration et d'habilitation des diplômes. Le cadre théorique et disciplinaire de cette thèse est principalement celui de la sociologie de l'éducation, mais empruntera tout naturellement à celui de la sociologie générale, de la sociologie des organisations, de la sociologie du travail et de l'emploi, comme à celui des sciences de l'éducation.

Abstract : This thesis will try to highlight the building, the stakes and effects generated by the introduction of professionally-oriented diplomas at the University. The innovative aspect of this work lays on the attempt to link two key elements taken out from the recent reforms undertaken into the French university system : on the one hand, the professionalisation of degrees and, on the other hand, the progressive development of debates and concrete measures about governance, specific to the development and management of the university training offer. It will thus be question of the general expansion of university vocational trainings, seen as a vector promoting the setting-up of a new mode of 'governance of trainings'. This latter will deal with the whole set of modalities at institutional, organisational and operational levels, through which the university trainings are worked out, implemented, managed and financed, within the framework of consultation processes or partnerships, between the different actors involved. It will refer to the elaboration and regulation of degree offer based on multi-party (the State, the institution and its constituent parts, professional actors, local authorities, etc.) and multi-level (European, national and local) consultation processes. In this context, several thematics will be dealt with : the policy construction of the governance and the professionalisation of university trainings (at national and European levels), the different factors having influenced the conceptions and actual forms of professionally-oriented trainings, the creation and evolution of the institutional and organisational scheduling in which the professionalisation development is operated, and then, the building process of university vocational training degrees. This last line of enquiry will pay particular attention to the manifold forms of partnerships, as well as representations, practices, and the role played by the diverse categories of actors involved in the process of elaboration and capacitation of diplomas. The theoretical and disciplinary framework of this thesis is mainly based on general sociology, sociology of organisations, labour sociology, and last but not least that of education sciences.

Discipline : Sociologie

Mots clés : Professionnalisation, Université, Offre de formation, Gouvernance, Enseignement supérieur, Système européen d'enseignement supérieur, Insertion professionnelle, Politiques éducatives / Keywords : professionalisation, University, training offer, governance, Higher Education, European Higher Education systems, vocational integration, Education policies

Université Nancy 2, UFR Connaissance de l'Homme, Université Nancy2, 23 Boulevard Albert Premier, 54015 Nancy Cedex.

Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'emploi (Grée), Laboratoire Lorrain des Sciences Sociales (2L2S).